

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA



REVISTA ELECTRÓNICA



DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

AÑO 12, NÚMERO

JULIO / DICIEMBRE 2025

26

ÍNDICE

Artículos

Ana Gabriela Vázquez de la Torre
Primeras nociones para la elaboración
de una teoría de la polifonía crítica y su
configuración: ejemplo de aplicación
en *Antígona González* de Sara Uribe

Miroslava Cruz-Aldrete
En el nombre del Padre:
una mirada al discurso religioso en
Lengua de Señas Mexicana

Virginia Gründler
Cecilia Torres Ripa
Políticas lingüísticas para la integración
de migrantes no hispanohablantes en la
educación formal en Uruguay

Adriana María Celón Ortíz
Andrés Guadalupe Muñoz del Río
Un acercamiento al estado del arte
de los repertorios lingüísticos para la
enseñanza de las lenguas extranjeras:
primera parte

Reynaldo Radillo Enríquez
Daniela Garza Espinoza
Diana Carolina de Jesús Saldaña
Le théâtre en classe de FLE:
quelques réflexions didactiques
dans un contexte mexicain

Mayra Hernández Ruiz
María del Rocío Domínguez Gaona
Reflexiones de los docentes
de primaria sobre sus prácticas
docentes en el marco del PRONI

Franck Waille
Écouter chanter, chanter et danser
durant la classe de langue (FLE)

Asiria Galilea Méndez Ulloa
Nallely Garza Rodríguez
Andrés Sepúlveda Rodríguez
Inglés con Propósitos
Específicos para el Desarrollo de
la Competencia Comunicativa en
Estudiantes de Ingeniería

ARTÍCULOS



Primeras nociones para la elaboración de una teoría de la polifonía crítica y su configuración: ejemplo de aplicación en *Antígona González* de Sara Uribe

First notions for the development of a critical polyphony theory and its configuration: example of application in Antígona González by Sara Uribe

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objetivo exponer las primeras nociones para la elaboración de una teoría de la polifonía crítica y su configuración dentro de *Antígona González* (2012) de Sara Uribe, partiendo de la *Teoría escandinava de la polifonía lingüística (ScaPoLine)* y la desapropiación y comunalidad de Cristina Rivera Garza. Esta polifonía crítica consiste en la puesta en escena de diversos participantes del discurso a través de la voz. Se trata de una configuración polifónica con la cual se representan fenómenos sociales en torno a la desaparición de personas en México. De la ScaPoLine tomamos nociones que permiten describir la configuración polifónica presente en *Antígona González* y la manera en que le brinda significado a la obra desde su estructura. Por otro lado, los conceptos de desapropiación y comunalidad de Cristina Rivera Garza nos ayudan a relacionar la manera en que se construye la polifonía con el contexto social desde y sobre el cual se escribe.

PALABRAS CLAVE: polifonía, crítica, desapropiación, Antígona González.

ABSTRACT: The present work aims to outline the foundational ideas for developing a theory of critical polyphony and its configuration within *Antígona González* (2012) by Sara Uribe, based on the Scandinavian Theory of Linguistic Polyphony (ScaPoLine) and the concepts of disappropriation and communality proposed by Cristina Rivera Garza. This critical polyphony consists of staging various participants in the discourse through voice. It represents a polyphonic configuration that reflects the social phenomena surrounding the disappearance of individuals in

Ana Gabriela Vázquez de la Torre

agv.delatorre@gmail.com

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0009-0009-7967-3446

<https://doi.org/10.32870/vel.vi316>

Recibido: 27/07/2024

Aceptado: 08/11/2024

Publicado: 01/07/2025

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E316

COMO CITAR: Vázquez de la Torre, A. G. (2025). Primeras nociones para la elaboración de una teoría de la polifonía crítica y su configuración: ejemplo de aplicación en Antígona González de Sara Uribe. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.316>

Mexico. From ScaPoLine, we derive concepts that allow us to describe the polyphonic configuration evident in *Antígona González* and how it imparts meaning to the work through its structure. Additionally, the ideas of disappropriation and communality from Cristina Rivera Garza assist us in relating the construction of polyphony to the social context from which and about which it is written.

KEYWORDS: Polyphony, Critique, Disappropriation, *Antígona González*.

1. Introducción

¿Qué tan individual es una voz? Incluso en un monólogo dramático pueden intervenir diversas voces en la del locutor a través de recursos como intertextos, máscaras enunciativas y el discurso directo. Así lo señala Dorde Cuvardic García (2016), quien, además, menciona que:

Una de las ventajas del monólogo dramático –junto con la poesía social– es que permite ampliar el espectro moral de voces que tradicionalmente se han empleado en la poesía, más allá del lirismo sentimental. Se amplían las voces de la poesía a una infinitud de papeles sociales y de actitudes vitales tradicionalmente excluidas de los géneros poéticos. Este es un rasgo de los monólogos dramáticos postmodernos (p. 176).

Según su propuesta, la poesía puede adoptar el formato del monólogo dramático para introducir voces dentro del yo lírico que cumplan funciones sociales. De esta forma sucede en *Antígona González* (2012), de Sara Uribe, un poema largo escrito por petición de Sandra Muñoz para ser representado en una puesta en escena. La obra se construye como monólogo dramático desde una reescritura del mito de Antígona, lo que le permite poner en diálogo a múltiples voces que exponen puntos de vista en rela-

ción con la problemática de la desaparición de personas en México. Desde este cruce de géneros, *Antígona González* explora los límites del libro por medio de estrategias literarias y lingüísticas que le permiten poner en diálogo a una multiplicidad de voces para cuestionar los efectos de la desaparición de personas, tanto en lo ausente como en lo presente. Así, se introducen voces de víctimas de la violencia desde una perspectiva crítica que pone en cuestión fenómenos sociales sobre las problemáticas que aborda. De forma que constituye lo que definimos como polifonía crítica. Para comenzar a entender lo que implica esta polifonía, vale la pena realizar un recuento de características de *Antígona González* determinantes para su configuración.

Antígona González es una reescritura del mito de Antígona situada en el contexto de las desapariciones forzadas en México. Desde su concepción mítica, en la versión de Sófocles, este arquetipo se ha vinculado con particularidades del uso de la voz. En primera instancia, como un recurso por medio del cual denuncia una injusticia y exige el derecho de enterrar a su hermano Polinices y, en segunda, como un acto de subordinación que se lleva a cabo al maldecir a Creonte; de manera que la palabra y la acción funcionan como una misma.

Mientras en la versión de Sófocles Antígona le reclama a Creonte, rey tebano, el

derecho de sepultar a su hermano Polinices, el cual le era negado por considerarlo traidor de Tebas, en la versión de Uribe el reclamo es contra el gobierno. Polinices es Tadeo; Tebas, Tamaulipas. En esta reescritura, Antígona adopta el papel de una buscadora que, ante la noticia de la desaparición de su hermano Tadeo, emprende la misión de encontrar, aunque sea, su cuerpo para darle sepultura. Durante su empresa, Antígona se enfrenta a una serie de fenómenos sociales en donde la colectividad es clave, ya sea desde la manera en que una gran diversidad de actores se ven afectados por el conflicto de la desaparición de personas, hasta la labor comunal que implica la búsqueda. Esta colectividad se ve reflejada en la interacción de las múltiples voces que intervienen en la obra, así como en la citación de testimonios reales sobre víctimas indirectas de esta problemática.

Sara Uribe no es la primera en reescribir este mito con relación a problemáticas sociales referentes a la violencia de Estado. De hecho, existe una tradición de Antígonas latinoamericanas en donde se insertan las versiones de Griselda Gambaro, enfocada a la dictadura militar; la de Carlos Eduardo Satizábal, en relación con los sobrevivientes de asesinatos políticos y la de Leopoldo Marechal, que la vincula con el exterminio indígena, entre otras. *Antígona González* no solo se instaure en esta tradición, sino que además la pone en diálogo por medio de la citación de estas obras a manera de intertextos. Además, el diálogo se formula entre lo ficticio y lo real al confrontar estas citas con fragmentos de testimonios, notas periodísticas y entradas de blogs sobre desapariciones forzadas y

violencia en México. Así, esta obra recupera voces sociales y literarias para construir un texto polifónico que, desde su estructura, propone una visión crítica sobre las implicaciones de escribir desde y sobre la violencia.

La forma particular en la que entran en diálogo diferentes voces en *Antígona González* ha captado la atención de diversas investigadoras e investigadores como Rike Bolte (2017), Elisa Cabrera y Miguel Alirangues (2019), Roberto Cruz Arzabal (2019), Laura Alicino (2020) y María Ema Llorente (2021). En sus estudios destacan efectos polifónicos de esta obra y la vinculan con las necroescrituras de Cristina Rivera Garza, es decir, con una literatura producida en contextos de necropolíticas que pone en cuestión situaciones sociales en torno a la violencia. Algunos de estos trabajos (Cabrera y Alirangues, 2019; Alicino, 2020; y Aristizábal, 2023) relacionan el uso de la voz en esta obra con el arquetipo mítico, el cual tiene entre sus características principales la acción de la denuncia. Al respecto, Aristizábal recurre a Slavoj Žižek (2017), quien interpreta a Antígona: “como una heroína emancipadora posmoderna que habla en nombre de los excluidos, de las voces a las que nadie escucha” (p. 32). *Antígona González* más que hablar en nombre de otros, rescata estas otras voces para colocarlas en un no-lugar de enunciacón, donde, a partir del diálogo entre ellas, dejan en evidencia mecanismos con los que opera la violencia de Estado en torno a la desaparición y la manera en que estos producen víctimas indirectas. Así pues, tal como señala Cruz Arzabal: “[l]a escritura de este libro parte del principio ético de la

apropiación citacionista como una forma de desplazamiento de la voz autoral para dar paso a las voces de los dolientes, o al menos a lo que queda de esas voces” (2019, p. 78). Como resultado del desplazamiento de la voz autoral para dar paso a voces de víctimas, recurriendo al archivo como material para la creación literaria, la polifonía crítica en esta obra es desapropiacionista, en términos de Cristina Rivera Garza.

La configuración polifónica de *Antígona González* presenta a simple vista diálogos particulares que rompen con la estructura tradicional del libro, ya que en este dialogan los géneros literarios, los discursos sobre la violencia, los seres reales y los ficticios, los muertos y los vivos, lo ausente y lo presente, la literatura y el archivo. Ante este entendido, surge una pregunta relevante a responder: ¿cómo la configuración polifónica en *Antígona González* pone en cuestión fenómenos sociales en torno a la desaparición de personas desde lo estructural en relación con lo temático? Con el fin de responder esta pregunta, el presente artículo tiene el objetivo de plantear las primeras nociones sobre la configuración polifónica en *Antígona* y su relación crítica con la desaparición. Partimos de la hipótesis de que la polifonía en esta obra cumple una función crítica que cuestiona, a partir del lenguaje, el alcance colectivo de esta problemática, recurriendo a una estructura del texto que responde a posturas políticas vinculadas a la temática social que aborda. Para ello, tomamos como método de análisis el propuesto por la Teoría Escandinava de la Polifonía Lingüística (ScaPoLine) y recuperando algunas nociones de los conceptos de desapropiación y comunalidad

propuestos por Cristina Rivera Garza. Cabe mencionar que, aunque proponemos una teoría de la polifonía crítica tomando como unidad de análisis a *Antígona González*, esta configuración puede estar presente en otras obras que utilizan la pluralidad de voces para cuestionar los contextos sociopolíticos sobre y desde los cuales se escribe.

2. Antecedentes

A cinco años de la publicación de *Antígona González* (2012), Sara Uribe escribió el ensayo “¿Cómo escribir poesía en un país en guerra?” (2017), en el cual, tal como sugiere el título, propone una serie de cuestionamientos en torno al papel de la literatura escrita desde y sobre situaciones sociales marcadas por la violencia. Además, cuestiona la manera en que estas problemáticas provocan tensiones en el lenguaje que obligan a repensar las estrategias literarias, e incluso no literarias, con las que se da cuenta del contexto en el que se escribe. En este ensayo propone dos preguntas que dan pistas sobre la relevancia de las prácticas escriturales utilizadas para la producción de *Antígona González* en relación con su contexto: “¿Cómo, de qué maneras entonces, hacer posible la construcción de artefactos poéticos que den cuenta y hagan frente a esta desgarradura, a este vaciamiento de sentido? Es decir, ¿cómo cuestionar el estado de las cosas y del lenguaje a través de la poesía?” (p. 46). Interrogantes estrechamente ligadas con el concepto de necroescrituras, las cuales, según lo propuesto por Cristina Rivera Garza, surgen en contextos de necropolíticas y cuestionan, por medio de sus prácticas escriturales, la relación entre el lenguaje

con el que se genera literatura y las condiciones sociales en las que se hace.

Sayak Valencia Triana entiende por necropolítica: “un engranaje económico y simbólico que produce otros códigos, gramáticas, narrativas e interacciones sociales a través de la gestión de la muerte” (2012, p. 83). Si bien las escrituras que se alinean a la necropolítica, tal como la narcoliteratura o la literatura gore, respaldan el funcionamiento de esta, las necroescrituras exploran cómo distanciarse de ella a partir del lenguaje. En México podemos observar el funcionamiento de la necropolítica en relación con la desaparición de personas, a partir de textos como notas periodísticas que deslindan la responsabilidad ante actos de violencia; narrativas políticas que buscan minimizar la gravedad de estos; errores y falta de información y de criterios en el registro de desapariciones y prácticas institucionales que permiten una impunidad casi absoluta en estas circunstancias, según el *Informe del Comité contra la Desaparición Forzada sobre su visita a México en virtud del artículo 33* (2022) de la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas.

Esto deriva en la gestión de la muerte, a tal grado que genera una multiplicación de las víctimas, ya que no solo se ven violentadas las personas que desaparecen, sino también sus familiares y círculos cercanos. A estos últimos, víctimas indirectas del conflicto, se les vulnera desde la imposibilidad de acceder al derecho de enterrar a sus familiares, de conocer la verdad o de obtener justicia. La Ley General de Víctimas describe como víctimas indirectas a toda persona que: “de alguna forma sufra

daño o peligro en su esfera de derechos por auxiliar a una víctima” (2018). A la fecha del 26 de julio de 2024, el Sistema Único del RNPDO de la Comisión Nacional de Desaparecidos registra la cifra oficial de 115,827 personas desaparecidas y no localizadas. A esta cifra se le suman aquellas personas desaparecidas que, por falta de denuncia o por errores del sistema, no entran en el registro, más la cantidad de víctimas indirectas. Ante estas condiciones, podemos observar la dimensión del problema e imaginar apenas la multiplicidad de personas a las que vulnera. Se trata, entonces, de un conflicto que se vuelve colectivo; no obstante, su respuesta también lo es.

Frente a la desaparición está la búsqueda, en la cual surge el concepto de las buscadoras, así, en plural, porque se trata de una tarea que exige una labor comunal. Lo hasta ahora dicho sobre la desaparición de personas no solo se vincula con *Antígona González* a nivel temático, sino que esta multiplicidad de víctimas directas e indirectas participa en la configuración polifónica de la obra. Así, se colocan sus voces en un no-lugar de enunciación en donde sus testimonios son rescatados para hablar del duelo y el trabajo colectivo que implica la desaparición y la búsqueda. Al respecto, Uribe escribe: “Me gustaría, suscribir, no haber escrito el libro que suscita la escritura de este ensayo. Pero es preciso nombrar las voces de las historias que ocurren en México. Es preciso dar cuenta, registrar, enunciar, construir una memoria y un imaginario no oficial de todo lo acaecido” (2017, p. 46).

El uso particular de la voz en *Antígona González* ha captado la atención de algunos

de los estudios respecto a esta obra; sin embargo, en su mayoría no han profundizado en la configuración polifónica y su carácter crítico respecto a lo comunal. “Duelo y memoria de los cuerpos ausentes en Antígona González” (2019), de Elisa Cabrera García y Miguel Alirangues López, es el trabajo que presenta ideas más cercanas a lo que pretendemos hacer en esta investigación. Los autores señalan que la desapropiación se produce por medio de la citación de otros textos con una intención de dar voz a los desaparecidos, la cual asocian con la caracterización del arquetipo de Antígona:

[g]eneralmente, las mujeres a las que se representa en las reescrituras dramáticas latinoamericanas de Antígona quedan excluidas del contrato social, son consideradas excesivas y delincuentes, y transgreden los límites de decoro demarcados por el contrato social de una comunidad que se desmorona. Son las primeras en advertir y en denunciar este desmoronamiento (p. 43).

Partiendo de ello, los autores concluyen que la desapropiación de la obra logra un texto polifónico en donde las víctimas de violencia hablan apostando por la posibilidad de un duelo colectivo. Sin embargo, todo esto funciona apenas como una guía para el presente trabajo, pues si bien se hacen tales menciones, los autores no ahondan en cómo se formula y quiénes participan en la configuración polifónica de la obra.

“Voces on off: sobre el desplazamiento del decir poético frente a la violencia. Manca de Juana Adcock y Antígona González

de Sara Uribe” (2017) de Rike Bolte es otro de los trabajos cercanos a lo que busca la presente investigación, pues analiza las *strategies of voicing* y los roles de las voces, según lo propuesto por David Nowell Smith (2015, 2013). Con ello, estudia en la obra de Uribe la percepción acústica en relación con lo corpóreo, que se refiere a lo material y lo simbólico; situando a la voz entre la presencia y la ausencia. Además, señala el uso de la voz deíctica que proporciona orientación temporal, local o modal. Sin embargo, todo esto lo hace limitando su análisis a la voz poética, ignorando los rasgos de hibridismo presentes en la obra. Aunque este trabajo plantea una serie de preguntas relevantes para guiar el estudio de *Antígona González*, la gran mayoría de ellas quedan sin responder. Entre estas, destaca una de relevancia para el presente trabajo: “quién o qué habla de qué modo y con qué orientación deíctica, y en qué cuadro estilístico se inserta este hablar (en términos de contexto pragmático)” (2017, p. 66).

Otros estudios sobre la obra reparan también en aspectos referentes al uso de la voz, aunque sin ser esta su unidad de análisis. Tal es el caso del artículo “Dimensiones espaciales en Antígona González, de Sara Uribe. Hibridismos, marginalidades y transgresiones” (2021) de María Ema Llorente, el cual menciona brevemente algunas maneras en que el uso de la voz se vuelve relevante en esta obra, como sucede con los “escenarios verbales” en los que los parlamentos informan sobre la situación en la que se encuentran los actores, describiendo las dimensiones espaciales a nivel geográfico. A pesar de que Llorente descri-

be a la obra como un monólogo, identifica un efecto coral y polifónico que: “transmite la idea del desencuentro y la incomunicación entre los discursos oficiales y personales” (p. 221), así como un diálogo que provoca un efecto de conversación artificial. Sin embargo, ninguna de estas instancias entra dentro del tema del estudio, por lo que quedan a un nivel superficial, que resulta en cierta medida contradictorio. Por otro lado, Patricia Aristizábal Montes en “Antígona revisada en tres momentos de la escritura de mujeres” (2023) menciona de forma breve la relevancia del uso de la voz de Antígona para exigir justicia como una característica propia de su arquetipo mítico, según lo propuesto por Žižek.

Laura Alicino, en “El cuerpo colectivo de Antígona. Mito y reescrituras en Antígona González de Sara Uribe” (2020), describe la obra como un espacio de enunciación producido por medio de intertextos, tales como: “documentos visuales, textuales y virtuales que no le pertenecen al autor” (p. 327), y lo vincula con la desaparición de personas, a partir de la cual la enunciación se vuelve colectiva. Asimismo, Alicino identifica la presencia de un coro griego, pero estableciendo una distinción relevante:

si el coro griego es un instrumento que el dramaturgo usa para calibrar las distancias con el proscenio, según subraya George Steiner ([1985] 1987, 130), aquí no hay distancia. Aquí, en el uso conceptual de la poesía, el coro le habla al proscenio, pero ‘es’ el proscenio también, así como es el resultado y vehículo que habla a través de *Antígona González* (p. 338).

Lo propuesto por Alicino destaca el papel del coro en esta obra, un aspecto en el que ya reparaban algunos de los trabajos anteriormente mencionados. En el coro existe una fuerte carga política y social que nos habla de la concepción general que tiene la población en México sobre la desaparición, así como de la comunalidad de la búsqueda y el duelo. Todos estos estudios destacan la importancia del uso de las voces en la obra e identifican diversas formas en que se enuncia la violencia. Tal relevancia puede deberse a la caracterización del arquetipo de Antígona como una mujer que se revela y que alza la voz para pedir justicia, especialmente para aquellos que no pueden pedirla por su propia cuenta, como lo es Polinices y, en la obra de Uribe, Tadeo.

En lo referente a la polifonía literaria, cabe mencionar que, entre los primeros trabajos en torno a esta, destaca el de Mijael Bajtín, *Problemas de la poética de Dosztoiewski* (1986), en el cual la polifonía cumplía una función de representación social, bajo criterios de clase principalmente; sin embargo, su teoría no llega a ser operativa. Este trabajo sentó las bases para las siguientes teorías en torno a la polifonía que se dedicaron a buscar la operatividad de este término. Por desgracia, en la búsqueda de la operatividad, las teorías posteriores fueron perdiendo de vista el carácter social de la polifonía propuesta por Bajtín. Así pues, aunque la ScaPoLine presenta un modelo de análisis ampliamente detallado para estudiar la configuración polifónica, partiendo de una visión lingüística que es llevada a la literatura, no alcanza para analizar la función crítica con la que se emplea la polifonía en *Antígona González*, sino solo

para describir cómo se produce y brindar una interpretación sobre la obra. Para entender las funciones políticas y sociales del uso de la voz en la obra, recurriremos a algunas nociones teóricas referentes a la desapropiación y la escritura comunal de las necroescrituras y escrituras geológicas de Cristina Rivera Garza. De esta forma, proponemos tomar la metodología de análisis de la ScaPoLine y relacionarla con algunas bases teóricas de la desapropiación y la comunalidad para postular lo que nombramos como polifonía crítica. Esta es una puesta en diálogo de múltiples voces que, desde su configuración, se vincula con la realidad atendiendo a posturas políticas y sociales para cuestionar, por medio del lenguaje, los contextos de los que surgen dichas posturas y voces.

3. Hacia la construcción de una teoría de la polifonía crítica

Proponemos una teoría de la polifonía crítica en *Antígona González* a partir del modelo de la ScaPoLine de Henning Nølle, Kjersti Fløttum y Coco Norén (2004); sin embargo, para entender sus alcances y limitaciones vemos necesario recurrir a una revisión histórica sobre las propuestas en torno a la polifonía que la anteceden. Este concepto proviene de la música, en donde se define como: “Del griego *poly*, «muchos», y *phono*, «voz». Término empleado para designar la música que combina varias voces (o partes), y en la que cada voz (o parte) sigue su propio curso, más o menos individual” (Randel, 1984, p. 1979). Si bien para los años 20 ya había nociones de polifonía en estudios de la lengua que partían de esta concepción, el concepto obtuvo relevancia hasta

Problemas de la poética de Dostoievski (1986) de Mijael Bajtín. En este análisis define la polifonía como: “una pluralidad de voces equitativas en los límites de una sola obra” (p. 57). Además, Bajtín señala que: “[l]a novela polifónica es enteramente dialógica. Entre todos los elementos de la estructura novelística existen relaciones dialógicas, es decir, se oponen de acuerdo con las reglas del contrapunto” (1986, p. 67). En palabras simples, Bajtín describe que sucede el dialogismo cuando se enfrentan dos autorías, lenguajes, puntos de vista, visiones del mundo o voces sociales distintas.

3.1 Revisión histórica de la polifonía

Las nociones planteadas por Bajtín fueron recuperadas por diferentes teóricos literarios y, más tarde, lingüistas que las abordaron en relación con la pragmática. Algunos de estos estudios asociaron su teoría a otros términos como la transtextualidad de Gérard Genette, la cual se ha vinculado con la polifonía al entenderla como: “todo aquello que pone a un texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” (1982, p. 75). Partiendo de esta relación, Julia Kristeva (1978, 1984, 1999) propone la intertextualidad como el cruce de sistemas significantes, tomando de base los supuestos de Bajtín, pero con modificaciones que dirigen su teoría a una novela polifónica moderna: “implica una ruptura con respecto a la función del diálogo en los escritores anteriores al siglo XX. Kristeva señala que el diálogo se hace «ilegible» en Joyce e interior al lenguaje en Proust y Kafka, lo cual representa una diferencia con respecto a la novela estudiada por Bajtín” (Estupiñán, 1994, s. p.). El rompimiento

del que habla Kristeva es lo que la lleva a distinguir el dialogismo del diálogo intertextual, es decir, de la intertextualidad, que da pie a que los textos sean contestatarios. Kristeva entiende a la polifonía desde una perspectiva semiótica como un proceso en el que el ser hablante deconstruye de forma permanente las ideas, conceptos, ideologías, filosofías y, en resumen, las significaciones y valores que recibe como parte de la cultura hegemónica. Desde lo propuesto por Kristeva, este proceso tiene la intención de distinguir lo propio, permitiéndole al hablante definir su identidad a partir de los códigos de comunicación, con los cuales señala una diferencia entre lo universal y el yo. Debido a este enfoque hacia lo individual en lo propuesto por Kristeva, su teoría presenta algunas limitaciones para el análisis que propone el presente trabajo, en el cual observamos la polifonía en la obra de Uribe como una representación de lo comunal en relación con la desaparición de personas.

Partiendo también de los trabajos de Genette (1971) en donde presenta una distinción entre quién habla y a quién le pertenece la voz, y con las bases teóricas de Bajtín, Oswald Ducrot incorpora el concepto de polifonía como una noción lingüística que permite explicar fenómenos de la lengua y del habla. Propone las primeras nociones sobre polifonía en *La preuve et le dire* (1973) donde estudia el acto ilocutivo positivo con relación a la negación, esta última más tarde se vuelve esencial en las teorías polifónicas. Posteriormente, ahonda en la polifonía en *Texte et énonciation* (1980) y *La notion de sujet parlant* (1982). En su teoría distingue al locutor de los enunciadores, ya

que los segundos presentan diversos puntos de vista con los cuales el locutor puede identificarse, defenderlos y distinguirse de otros. Ducrot parte de un análisis pragmático-semántico y señala que en la polifonía un solo enunciado puede contener distintos puntos de vista y actitudes; entendiendo a este como una puesta en escena teatral de varias perspectivas que se yuxtaponen, se superponen y se responden. Si bien la propuesta de Ducrot presenta grandes aportaciones sobre polifonía, esta teoría no resulta lo suficientemente operativa, ya que se enfoca principalmente en la lengua, dejando de lado el habla, aunque esta es necesaria para estudiar un sistema de lengua.

Las principales críticas sobre el trabajo de Ducrot giraron en torno a esta falta de fundamentos en el habla para estudiar la polifonía lingüística. Precisamente de aquí, parten los primeros trabajos de la ScaPoLine que propone estudiar la polifonía desde el habla (correspondiente a lo literario, y específicamente a la interpretación de este) para estudiar los sistemas de la lengua (a nivel lingüístico) con una teoría operativa. Al respecto, Henning Nølke, Kjersti Fløttum y Coco Norén señalan:

Si, pour la polyphonie linguistique, il existe des recherches proprement théoriques, la notion de polyphonie littéraire recouvre plutôt une méthode d'interprétation, ce qui est lié au fait que la polyphonie linguistique prend son point de départ au niveau de la langue pour relier langue et parole de manière systématique, alors que l'analyse polyphonique littéraire s'effectue au niveau de la parole.

[Si, para la polifonía lingüística, existen investigaciones propiamente teóricas, la noción de polifonía literaria recupera más bien un método de interpretación, que está ligado al hecho de que la polifonía lingüística toma su punto de partida en el nivel de la lengua para vincular lengua y habla de manera sistemática, de forma que el análisis polifónico literario se efectúa en el nivel del habla] (2004, p. 18).

Esta teoría, además, es enunciativa porque se enfoca en el enunciado; semántica, ya que su objeto de estudio es el significado del enunciado; discursiva, puesto a que el enunciado integra fragmentos de discurso necesarios para la interpretación del significado; estructuralista, al retomar la estructura como organización del discurso e instruccional debido a que brinda instrucciones para identificar los puntos de vista (pdv) y el locutor responsable de este, con el fin de interpretar el enunciado (2004, p. 28). Los primeros esbozos de esta teoría fueron planteados por Henning Nølke (1985), quien propuso algunos conceptos en referencia a la teoría a nivel enunciado. Esto dio pie a una etapa previa de los estudios de la ScaPoLine, en donde diferentes autores desarrollaron trabajos individuales y colaborativos, y en algunos de ellos, incluso, hicieron parte a Ducrot. En estos establecieron ciertos criterios operacionales para la polifonía en el enunciado, como estructuras léxicas, morfosintácticas y prosódicas de la lengua.

3.2 La Teoría Escandinava de la Polifonía Lingüística (ScaPoLine)

En *La théorie scandinave de la polyphonie linguistique* (2004), Henning Nølke, Kjersti Fløt-

tum y Coco Norén consolidan su teoría operacional de análisis textual, que parte de la descripción semántica de la lengua. Esta perspectiva les permite explicar las funciones del lenguaje y los aspectos lingüísticos que construyen el sentido de un texto polifónico. En esta teoría, los autores amplían la noción de pdv y describen que se compone de un contenido semántico y un juicio dado por una entidad discursiva que es el origen de este. Su propuesta se enfoca en una visión enunciativa, en la cual hay un locutor que construye el enunciado por medio de diversos pdv, siendo el responsable de al menos uno. Aquellos pdv de los cuales no es responsable el locutor tienen como origen a otras entidades discursivas y son introducidas en el enunciado utilizando lazos enunciativos, a partir de los cuales pueden ser identificados. De esta forma parten de cuatro conceptos clave:

Le **locuteur-en-tant-que-construteur** (abrége en **LOC**) assume la responsabilité de l'énonciation. Le locuteur construit les éléments dont se compose la configuration polyphonique. (2.3.1)

Les **points de vue** (abrégés en **pdv**) sont des entités sémantiques porteuses d'une source qui est dite avoir le pdv. Les sources sont des variables. (2.3.2)

Les **êtres discursifs sources des pdv** (abrégés en **ê-d**) sont des entités sémantiques susceptibles de saturer les sources. (2.3.3)

Les **liens énonciatifs** (abrégés en **liens**) relient les ê-d aux pdv. (2.3.4)

[El locutor como constructor (abreviado como LOC) asume la responsabilidad

de la enunciación. El locutor construye los elementos de los que se compone la configuración polifónica. (2.3.1)

Los puntos de vista (abreviados como pdv) son entidades semánticas portadoras de un origen que se dice tener el pdv. Los orígenes son variables. (2.3.2)

Los seres discursivos, fuentes de los pdv (abreviados como ê-d), son entidades semánticas capaces de saturar los orígenes. (2.3.3)

Los enlaces enunciativos (abreviados como enlaces) conectan los ê-d con los pdv. (2.3.4)] (2004, p. 30)

Entender el sentido de un enunciado polifónico desde esta perspectiva implica, primero, identificar los pdv, después asignar si el responsable de cada uno es una entidad discursiva o el locutor y posteriormente entender las relaciones que se establecen entre los pdv. Las entidades discursivas pueden identificarse a partir de pronombres personales, adjetivos, modalidades, etc., aspectos que son generalmente autorreferenciales. Esto queda reflejado en la estructura polifónica (*structure-p*) que brinda instrucciones para delimitar sus posibles interpretaciones, así como las variables que permiten seleccionar a la que tenga el valor más preciso. Según el valor de las variables es posible reconocer a quién le pertenece la responsabilidad de los pdv. El valor de las variables se obtiene al relacionar pdv opuestos a partir de marcas en el discurso, como la negación, los conectores, el discurso representado, entre otras, y se satura uno de los dos pdv, siguiendo las instrucciones que brinda la estructura polifónica

para encontrar aquella de más valor y así asignar al locutor. Todo esto construye la “configuración polifónica” que es una descripción semántica del enunciado. “La configuration construite par LOC se compose donc de pdv reliés aux ê-d par différents liens” [La configuración construida por el locutor como constructor se compone, por lo tanto, de puntos de vista vinculados a entidades discursivas por diferentes lazos] (2004, p. 30). Lo dicho hasta ahora sintetiza en gran medida su teoría y sus conceptos clave a nivel enunciado, lo cual corresponde a la ScaPoLine Non Étendu, que se orienta principalmente a una perspectiva lingüística. Sin embargo, para el análisis de textos proponen un segundo modelo, que es la ScaPoLine Étendu con la cual llevan estas nociones a tres niveles de análisis.

Uno de los conceptos que resulta innovador en su teoría y que es indispensable para comprender la ScaPoLine Étendu es el “pasaje polifónico”, un fragmento textual que constituye un punto de unidad entre los enunciados individuales y el texto entero. Este constituye el segundo nivel de análisis de la ScaPoLine Étendu, siendo el enunciado el primero, y en un tercer nivel colocan al texto entero. De esta forma, proponen entender los pdv dentro del enunciado, en relación con el pasaje polifónico que presenta un contexto y desde los vínculos del pasaje polifónico con el texto entero en un proceso de ir-y-venir entre los tres niveles, cuya relación se describe de esta manera:

$$\begin{aligned} &\acute{\text{e}}\text{nonc}\acute{\text{e}}_1 + \acute{\text{e}}\text{nonc}\acute{\text{e}}_2 + \dots + \acute{\text{e}}\text{nonc}\acute{\text{e}}_n \rightarrow \\ &\text{Passage Polyphonique (PP)} \\ &\text{PP}_1 + \text{PP}_2 + \dots + \text{PP}_n \rightarrow \text{Texte (entier)} \end{aligned}$$

[enunciado₁ + enunciado₂ + ... +
 enunciado_n → Pasaje Polifónico (PP)
 PP₁ + PP₂ + ... + PP_n → Texto (entero)]
 (2004, p. 25)

Así, la suma de varios enunciados dentro de una unidad que les brinda contexto genera un pasaje polifónico y a su vez la acumulación de pasajes polifónicos constituye al texto entero. Ya que con la presente investigación buscamos analizar una obra literaria, tomaremos como base el modelo de análisis correspondiente a la ScaPoLine Étendue. Con ello, buscaremos interpretar los pdv en la obra, identificando las entidades discursivas que son su origen y analizándolos con las instrucciones del enunciado en relación con la información contextual brindada por el pasaje polifónico y los vínculos de este con el texto entero. Si bien la ScaPoLine proporciona una teoría operacional para llegar a interpretaciones lingüísticas y literarias de la configuración polifónica, consideramos necesario complementarla con algunas nociones que permitan ligar estas interpretaciones con la función social de la polifonía. En suma, para la configuración polifónica en *Antígona González* resultan relevantes elementos no contemplados por la ScaPoLine como la intertextualidad, y especialmente el archivo, como recursos para introducir voces reales, así como los diálogos entre géneros resultado de sus condiciones híbridas. Para construir una polifonía crítica que contemple la función de estos elementos en la configuración polifónica, recurriremos a algunas nociones referentes a la desapropiación y la escritura comunal, según lo propuesto por Cristina Rivera Garza (2013, 2022).

3.3 Desapropiación, comunalidad y polifonía

La perspectiva de la ScaPoLine nos ayuda a entender cómo funciona la polifonía a nivel lingüístico y estructural dentro del texto. Sin embargo, el cruce de voces en *Antígona González* resulta relevante, pues su configuración contrapone diversos pdv sobre la desaparición de personas en México, problemática que aborda desde el nivel temático para cuestionar fenómenos en torno a esta por medio del lenguaje. Es decir, se trata de una polifonía crítica. Para explicar las relaciones entre la estructura, el tema y el contexto sociopolítico de la obra que determinan la configuración de la polifonía crítica, abordaremos algunas nociones referentes a las necroescrituras (2013) y las escrituras geológicas (2022) de Cristina Rivera Garza. Particularmente nos interesa el concepto de desapropiación que nos proporciona bases para entender la función de los intertextos en la configuración polifónica de *Antígona González*, en especial de aquellos que provienen del archivo, para traer a la obra voces de víctimas directas e indirectas de la desaparición y, así, ligar la literatura con la realidad social. De igual forma, resulta relevante el concepto de escrituras comunales que nos permite entender los motivos que llevan a utilizar una configuración polifónica para representar el alcance social de esta problemática. En este apartado definiremos estas nociones y explicaremos la forma en que se vinculan con la polifonía crítica.

En *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación* (2013), Cristina Rivera Garza propone la noción de necroescrituras para referirse a un tipo de escritura que se produce dentro de lo que Mbembe (2003)

nombra como necropolíticas. Entendiendo a las necropolíticas como las políticas de estado que dejan sistemáticamente expuestas a la muerte y la violencia a las poblaciones sobre las que se ejerce el poder, las necroescrituras se plantean como una respuesta a tales contextos desde la literatura. Dentro de esta propuesta de Rivera Garza nos interesa particularmente el concepto de desapropiación, estrategia con la cual se introducen voces ajenas al autor, por medio de intertextos que configuran un texto citacionista. Para la desapropiación el uso del archivo como material literario es fundamental, pues permite hablar de la violencia desde las voces de víctimas directas o indirectas, tal como sucede en *Antígona González*. Aunque en *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación* Rivera Garza nombra a estas “voces”, en *Las escrituras geológicas* (2022) cambia este término por sedimentos textuales partiendo de su concepto de desapropiación al decir que: “lo que ahí llamaba voces son en realidad “sedimentos textuales” que nos toca auscultar y levantar, interrogar y subvertir, en ese recorrido vertical y descendente (o ascendente, si la materia bajo escrutinio es la atmósfera) que exige la conciencia del tiempo profundo” (p. 14). El tiempo al que se refiere es construido desde una noción del presente que permite poner de manifiesto el pasado con el rescate del archivo que genera diálogos para el futuro.

En la configuración polifónica de *Antígona González*, la desapropiación es un recurso relevante, pues permite la intervención de voces (o sedimentos textuales) originarias de testimonios reales de la violencia, representando tanto a los presentes

como a los ausentes, y dando un amplio panorama de cómo se vive la violencia de forma directa e indirecta. Sin embargo, desde la ScaPoLine se contempla que la representación de otras voces implica una pérdida de información que puede alterar el sentido de los enunciados originales. Al respecto, señalan:

Déjà par le simple fait d'être représenté, l'énoncé a perdu une des caractéristiques fondamentales, inhérentes aux « vrais » énoncés : celle d'être associé à des coordonnées situationnelles précises (spatio-temporelles, communicatives, etc.), ce qui a des conséquences importantes pour l'emploi des expressions déictiques.

[Debido al simple hecho de ser representado, el enunciado ha perdido una de las características fundamentales inherentes a los «verdaderos» enunciados: estar asociado a coordenadas situacionales precisas (espacio-temporales, comunicativas, etc.), lo cual tiene consecuencias importantes para el uso de expresiones deícticas] (2004, p. 57)

La ScaPoLine limita las consecuencias de esta representación a lo deíctico. Sin embargo, el caso de *Antígona González* es mucho más complejo en el sentido de que al representar los testimonios de las víctimas, incluso desde el discurso directo, se suprime el contexto social en el cual se produjo el enunciado original y en el que se vinculaba con otros pđv que ayudaban a construir su sentido. De esta manera, la representación de los testimonios en la obra de Uribe, así

como de otros textos de archivo, implican una resignificación que puede llegar a ser conflictiva, al borrar en cierta medida a los sujetos que son el origen de los enunciados emitidos con una intención de denuncia desde el conflicto que los volvía víctimas. De igual forma, se pierde la información de las circunstancias sociales de las cuales deriva la enunciación.

La desapropiación es compatible con la polifonía crítica y puede ser utilizada como un recurso para su configuración, pero ambas nociones tienen diferencias a considerar. Si bien en la desapropiación se ponen en diálogo una pluralidad de voces por medio de la citación, la polifonía crítica va más allá, pues pretende entender las configuraciones polifónicas que permiten una interacción entre voces literarias y sociales. Además, en la polifonía crítica influyen tanto las voces reales como las ficticias, que se relacionan entre sí para construir nuevos significados y cuestionar, desde las relaciones con las que se vinculan, los contextos sociales sobre y desde los cuales se escribe. Al respecto de las voces ficticias y reales, debe entenderse como voces ficticias aquellas que pertenecen a personajes de la obra que son desarrollados en función de la misma, mientras que con voces reales nos referimos a aquellas que se incluyen en el texto, pero que tienen su origen en testimonios de víctimas de la violencia o documentos de archivo. En este sentido, la desapropiación solo explicaría lo que sucede con las voces reales originarias del archivo o pertenecientes a intertextos, mientras que la polifonía crítica busca observar también los diálogos que se producen desde lo ficcional.

El concepto de desapropiación de Cristina Rivera Garza se basa en la comunalidad propuesta por Floriberto Díaz, que a su vez toma este término de las comunidades mixes, particularmente del pueblo ayöök. En las comunidades indígenas este concepto tiene que ver con una cosmovisión que implica hacer una vida en comunidad partiendo de cinco principios: “La Tierra como madre y como territorio. El consenso en asamblea para la toma de decisiones. El servicio gratuito como ejercicio de autoridad. El trabajo colectivo como un acto de recreación. Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal” (2007, p. 40). Desde estas nociones, se entiende que la comunalidad, en principio, tiene más que ver con una forma de organización comunitaria, más que con la creación literaria; sin embargo, la propuesta de Rivera Garza toma solo dos elementos para orientarlos a la literatura, estos son los correspondientes al trabajo colectivo y al servicio gratuito. Roberto Cruz Arzabal en su artículo “Neocroescrituras” (2024) señala que:

estos no pasan de manera directa a la escritura literaria, sino que son transformados mediante un proceso de mediación conceptual en el que las teorías sobre producción textual y de autoría definen la escritura literaria como un trabajo de orden material, del tipo que debe ser colectivizado y distribuido como parte de la formación de la comunidad (p. 363).

Considerando estos principios, la polifonía crítica, como escritura comunal, sería

el resultado de un servicio comunitario en el que la integración de voces reales implicaría un trabajo colectivo, en cuanto al involucramiento del archivo y recursos intertextuales. De esta manera, la comunalidad en la polifonía crítica construye una perspectiva colectiva sobre las formas en que la problemática de la desaparición de personas afecta a una población amplia y diversa.

4. Primeras nociones de una teoría de la polifonía crítica

Nuestra teoría de la polifonía crítica pretende explicar la manera en cómo se construye la configuración polifónica de textos literarios, en los que se introducen una pluralidad de voces recurriendo a intertextos, en los que el archivo y el testimonio son piezas claves, así como otros recursos lingüísticos que responden a una función social. En este sentido, la teoría de la polifonía crítica busca describir los recursos, entidades discursivas y lazos con los cuales se configura la polifonía para introducir en el texto las voces de seres reales inmersos en contextos de necropolíticas y, más particularmente, a las voces de los muertos o ausentes. La ScaPoLine se desarrolla, en primera instancia, enfocada en la lengua desde un estudio lingüístico para después aplicarlo al habla en el análisis literario. Nuestra teoría de la polifonía crítica retoma sus nociones sobre la polifonía desde la lingüística y las aplica a una perspectiva literaria para analizar la configuración polifónica de obras que cuestionan desde su estructura, en relación con lo temático, fenómenos sociales. Ello entendiendo que la

polifonía crítica se presenta con una configuración particular como resultado de una serie de decisiones autorales que implican emplear la lengua como sistema de signos para cuestionar narrativas oficiales y hacer presentes una multiplicidad de voces que aportan a la construcción del sentido de la obra. La polifonía crítica, entonces, se presenta en obras literarias que abordan problemáticas sociales vinculadas con la violencia o la muerte y que, desde la manera en que ponen en diálogo a múltiples voces, cuestionan estas circunstancias. Además, recurre a intertextos para introducir entidades discursivas ficcionales o que no pertenecen a la ficción, cuando se emplea el archivo, lo que permite ligar a la literatura con la realidad que cuestiona.

4.1 Ejemplo de la polifonía crítica en Antígona González

Antígona González muestra una configuración polifónica compleja que permite estudiar diversas marcas del discurso y recursos literarios y lingüísticos con los que se construye la polifonía crítica. Esto se debe a que, además del empleo de intertextos, presenta monólogos, diálogos y coros en los que Sara Uribe cumple la función de locutora como constructora del texto (LOC), según lo descrito en la ScaPoLine. Sin embargo, *Antígona* es, por lo general, la locutora que presenta imágenes en donde se exponen los pdv de diversas entidades discursivas, entre las que pueden encontrarse seres reales o ficticios, vivos o muertos y presentes o ausentes. Observemos cómo funciona la polifonía crítica en la obra, tomando como ejemplo el siguiente fragmento:

- (1) No querían decirme nada.
 (2) Tadeo no aparece. (3) No querían decirme nada.
 (4) Un vaso resbalando de una mano húmeda. Estrépito de cristales. El nudo en el vientre. El nudo y la náusea. El nudo. Pequeñas gotas de sangre fresca sobre los mosaicos.
 (5) Un vaso roto ya no es un vaso. (6) Eso pensé. (7) Eso les dije.
 (8) ¿Qué es lo que murmuran? ¿Por qué todo lo deslizan en voz baja? ¿Qué es lo que están deshaciendo? (9) Te estamos diciendo que Tadeo no aparece. (10) Te estamos diciendo que somos muchos los que hemos perdido a alguien (2012, p. 16).

En este pasaje polifónico se encuentran pdv de diferentes seres discursivos con los cuales expresan realidades, opiniones, discursos, etc. Estos pdv construyen una configuración polifónica en la que Antígona, como locutora, los entrelaza tomando actitudes sobre ellos para generar sentido. Aunque la relación entre todos los pdv que configuran este pasaje polifónico resulta ampliamente interesante; sin embargo, por límites de este artículo, nos enfocaremos exclusivamente en 3 pdv: (1) “No querían decirme nada” (reiterado en (3)), (2) “Tadeo no aparece” y (9) “Te estamos diciendo que Tadeo no aparece”. Comencemos con (2) “Tadeo no aparece”, que analizaremos aquí solo a nivel enunciado, pero en relación contextual con la obra entera. Dentro de la ScaPoLine se contempla la negación como una evidencia de que existe un pdv opuesto implícito, es decir, que siempre que se presenta un enunciado negativo implica uno positivo, que en este caso sería “Tadeo sí aparece”. Esto resulta relevante, ya que el pasaje polifónico presentado se encuentra en las primeras páginas del texto y, aunque se trata de la escena en la que se le informa a Antígona que Tadeo está desaparecido, se menciona por primera vez su

nombre en (2). Ello implica que se pueden identificar dos pdv opuestos en este enunciado: el negativo, en el que el responsable podría ser un tercero colectivo y el positivo, del cual sería responsable la autora como LOC. Esta contradicción estaría haciendo referencia a un nivel metatextual que se vincula con el limbo en el que quedan las personas desaparecidas entre la ausencia y la presencia, un aspecto ampliamente desarrollado en la obra.

A lo largo del texto nos encontramos con otras contradicciones que tienen que ver con la dificultad de conseguir respuestas en un sistema que funciona a base del ocultamiento de la información. Aquí entran los dos pdv que nos interesan. (1) “No querían decirme nada”, enuncia Antígona, y desde la negación podemos intuir que hay un pdv contrario detrás de este, que es que “sí querían decirle algo”. Esto implica que, para empezar, había algo que decir y que el hecho de no hacerlo implica una voluntad de no querer. No se trata entonces de que no se cuente con la información que debe decirse, sino que no se quiere decir. En contraste, al final de este pasaje aparece el pdv (9) “Te estamos diciendo que Tadeo no aparece”. Aunque desde el formato de monólogo es

Antígona quien hace la enunciación, podemos intuir que ella no es la responsable de (9) precisamente porque se distancia de él con (1) y (3). El responsable sería el mismo tercero no identificado que también es responsable de (2) y que busca silenciar los hechos. La oposición de estos pdv deriva en un doble reclamo: uno de parte de Antígona que dice que la información no es suficiente y uno institucional que le dicta conformarse con saber que Tadeo no aparece. Los cuatro pdv que observamos en este pasaje polifónico nos hablan ya de cuestiones críticas del empleo de voces que son introducidas dentro del monólogo de Antígona.

La polifonía crítica en la obra va evolucionando, de forma que en este monólogo inicial entran poco a poco nuevas voces que modifican la configuración polifónica de la obra, presentándose como coros o diálogos. En la segunda parte titulada “Esta mañana hay una fila inmensa”, encontramos ejemplos de configuraciones polifónicas distintas a las presentadas en el pasaje anterior, como es la que se presenta en el interrogatorio, en donde entran en juego voces institucionales ficticias que cuestionan a voces de víctimas reales, tal como sucede en el siguiente fragmento:

(1) ¿QUIÉN ERA EL PADRE O HIJA, O HERMANO O TÍO O HERMANA O MADRE O HIJO DEL CADÁVER ABANDONADO?

(2) *Le di la bendición.* **(3)** *Me dijo:* **(4)** *‘luego vengo mamá’.* **(5)** *Después supimos que no había llegado el autobús.* **(6)** *Imagínese.* **(7)** *Está casado, tiene tres niños y una niña.* **(8)** *Me la paso pensando en él.* **(9)** *Tristeando.* (2012, p. 83)

El interrogatorio en el que se encuentra este pasaje polifónico desarrolla temas referentes a la labor de búsqueda dentro de contextos institucionales en los que las víctimas indirectas se enfrentan a la revictimización y la obstaculización de los procesos. Como respuestas dentro del interrogatorio se emplean citas de testimonios y notas periodísticas sobre la violencia en México. En este ejemplo dialogan al menos tres entidades discursivas, pero la que nos interesa principalmente es a la que se le asigna la responsabilidad del enunciado (4) “luego vengo mamá”. Al emplear el discurso directo, (3) funciona como un lazo enunciativo que vincula (4) con los pdv (2) - (9), de

forma que se puede intuir que el responsable de (3) es la madre de la entidad discursiva responsable de (4). Además, con (5) la madre se distancia de (4) dando a entender que su hijo no volvió, idea que es reforzada con (6) - (9). Bajo el entendido de que la tipología textual de este pasaje polifónico es un interrogatorio e identificando (1) como pregunta y (2) - (9) respuesta, podemos identificar, además, que el responsable de (4) es a quien (1) refiere como “el cadáver abandonado”, lo que implicaría que quien está brindando la respuesta a la pregunta es una persona muerta, aunque no se encuentra presente en la escena. Además, en este ejemplo se ponen en diálogo la litera-

tura y el archivo, debido a que lo señalado en itálicas es parte de un testimonio real de una madre buscadora. Esta construcción de pregunta y testimonio se replica en todo el interrogatorio, creando un pasaje polifónico en el que entra en diálogo lo ficticio y lo real.

5. Conclusiones

Lo presentado en este artículo son apenas las primeras nociones de esta propuesta para una teoría de la polifonía crítica orientada a las necroescrituras, bajo el presupuesto de que la forma en que dialogan múltiples voces en estas obras permite emplear la literatura como un medio para la denuncia social y la representación del dolor colectivo. En este sentido, por medio de la polifonía crítica, la literatura cumple, además de una función estética y poética, una función social, que expone, representa y documenta problemáticas sociales, recurriendo a voces de víctimas reales que son introducidas y resignificadas en la ficción.

Bibliografía

- Alicino, L. (2020). El cuerpo colectivo de Antígona. Mito y reescrituras en *Antígona González* de Sara Uribe. *Rassegna iberistica*, 43(114), 321-340. doi: <https://doi.org/10.30687/Ri/0392-4777/2020/114/005>
- Jean-Claude, Anscombe. (2011). Polifonía: nociones y problemas. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, (58-59), 21-51. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44163418_Polifonia_nociones_y_problemas
- Aristizábal, P. (2023). Antígona revisada en tres momentos de la escritura de mujeres. *Ética & Política / Ethics & Politics*, 25(3), 149-159. Re-

Esta multiplicidad de voces no solo enriquece la dimensión literaria de la obra, sino que también desafía las nociones tradicionales de autoría al desplazar el foco del autor individual hacia la colectividad. La estructura híbrida de *Antígona González*, generada por el cruce de géneros y la inclusión del archivo, permite que se construya una memoria colectiva que rescata las voces de personas desaparecidas y víctimas indirectas de esta problemática.

Agradecimientos

Este artículo parte del proyecto de investigación *La polifonía crítica respecto a las necroescrituras en Antígona González*, de Sara Uribe para obtener el grado de maestra en Estudios Críticos del Lenguaje, el cual se realiza bajo la dirección del Dr. Gerardo Gutiérrez Cham y la codirección de la Dra. Alicia Vargas Amésquita y con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAH-CYT).

- cuperado de <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/ef652a14-5329-4ff2-81c9-9ff05ab97758/content>
- Bajtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. México: FCE.
- (1989). *Teoría y estética de la novela*. España: Taurus.
- Bolte, R. (2017). Voces en off: sobre el desplazamiento del decir poético frente a la violencia. *Manca* de Juana Adcock y *Antígona González* de Sara Uribe. *Tintas. Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericana*, (7), 59-78. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/296276803.pdf>

- Butler, J. (2001). *El grito de Antígona*. Barcelona: El Roure.
- Cuvardic García, D. (2016). El monólogo dramático en el discurso poético. *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 40(1), 167-182. doi: <https://doi.org/10.15517/rk.v40i1.24152>
- Cruz Arzabal, R. (2019). Necroescrituras fantológicas: espectros y materialidad en *Antígona González* y *La sodomía en la Nueva España*. *iMex México Interdisciplinario*, 8(16), 68-83. Recuperado de <https://www.aacademica.org/roberto.cruz.arzabal/9.pdf>
- (2024). Necroescrituras. *Arte-hechos para los estudios literarios*. Universidad Nacional Autónoma de México, 351-378.
- Ducrot, O. (1973). *La preuve et le dire*. París: Mame.
- (1982). La notion de sujet parlant. En *Recherches sur la philosophie et le langage* 2 (pp. 65-93). Grenoble: Université de Grenoble.
- Estupiñán, R. G. (1994). Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 3, 139-156. Recuperado de: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--11/html/dcd92a92-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_21.html
- García, E. C., y López, M. A. (2019). Duelo y memoria de los cuerpos ausentes en *Antígona González*. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 18, 36-65.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.
- (1984). *Figures III*. París: Seuil.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica* 25. Madrid: Editorial fundamentos.
- (1984). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía: literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Las Heras, S. I. (1998). La literatura desde el enfoque de la pragmática. *Interlingüística*, (9), 139-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=896989>
- Llorente, M. E. (2021). Dimensiones espaciales en *Antígona González*, de Sara Uribe. *Hibridismos, marginalidades y transgresiones. IBEROAMERICANA. América Latina-España-Portugal*, 21(77), 213-235. doi: <https://doi.org/10.18441/ibam.21.2021.77.213-235>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. (E. Falomir Trad.) España: Melusina.
- Montalbán, A. M. (2023). *El Estado mexicano frente a la acción colectiva de víctimas indirectas de desaparición: reconocimiento de la competencia del Comité contra la Desaparición Forzada (CED) de la Organización de las Naciones Unidas (2017-2020)* [tesis doctoral inédita]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Puebla.
- Moro, A. B. (2009). Capítulo 2: La polifonía. En L. Ruiz y X. A. Padilla (eds.) *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 45-64). Berna: Peter Lang.
- Nölke, H. (1985). Le subjonctif : fragments d'une théorie énonciative. *Langages*, 80, pp. 55 - 70. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1985_num_20_80_1513.
- Nölke, H., Fløttum, K., y Norén, C. (2004). *ScaPoLine: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. París: Éditions Kimé.
- Puig, L. (2013). La polifonía en el discurso. *Enunciación*, 18(1), 127-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782073>.
- Ramazani, J. (2014). *Poetry and its others*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rivera Garza, C. (2013). *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación*. Barcelona: Tusquets Editores.
- (2022). *Escrituras geológicas*. España: Iberoamericana Vervuert.
- Secretaría de Gobernación - Comisión Nacional de Búsqueda. (s.f.). *Versión Pública RNPD-NO*. Recuperado el 26 de julio de 2024 de <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/ContextoGeneral>.
- Sófocles. (2000). *Tragedias. Áyax. Antígona. Edipo rey. Electra. Edipo en Colono*. España: Gredos.
- Uribe, S. (2012). *Antígona González*. México: Sur+
- (2017). ¿Cómo escribir poesía en un país en guerra? *Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericana*, 7, 45-58. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/C%C3%B3mo-escribir-poes%C3%ADa-en-un-pa%C3%ADs-en-guerra-Uribe/adbcflae50b90690130f28f67396bd29f0586e71>.
- Triana, S. V. (2012). Capitalismo gore y neocolonialidad en México contemporáneo. *Relaciones internacionales*, (19), 83-102. doi: <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2012.19.004>.
- Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Editorial Ariel.

En el nombre del Padre: una mirada al discurso religioso en Lengua de Señas Mexicana

In the Name of the Father: a look at religious discourse in Mexican Sign Language

Miroslava Cruz-Aldrete

miroslsm@gmail.com

Universidad Autónoma

del Estado de Morelos

ORCID: 0000-0001-8110-4300

<https://doi.org/10.32870/vel.vi265>

Recibido: 17/08/2024

Aceptado: 01/03/2025

Publicado: 22/07/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E265

RESUMEN: El estudio de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es un campo en desarrollo. Si bien hoy en día conocemos más sobre su estructura gramatical, en otros aspectos es casi desconocida. Al respecto, existe un vacío en torno al papel de los grupos religiosos que desde las primeras décadas del siglo pasado han contribuido a la formación de las personas sordas a través del uso de las señas. En este sentido, el objetivo de este trabajo es poner en el centro de la discusión la tarea de traducción/interpretación del discurso religioso (en español) a la LSM. Consideramos que llevarla a cabo de manera precisa requiere del conocimiento de la gramática de la LSM y de la cultura sorda, a la par de un saber teológico, es decir, de la comprensión de las figuras retóricas empleadas en los textos religiosos. Para ilustrar este fenómeno, analizamos la producción de la oración religiosa el *Padre nuestro* a partir de comparar las versiones que se encuentran documentadas por la congregación de religiosos claretiana de la CDMX, que datan de las últimas décadas del siglo XX hasta entrada la segunda década del siglo actual, con respecto a las producciones empleadas por intérpretes de LSM a partir del trabajo realizado por la Pastoral de sordos. Resaltamos el uso del español signado *versus* la LSM, así como la reflexión lingüística que se da al interior de esta pastoral para expresar una versión en LSM que asuman como propia y que pueda ser difundida en todo el país.

PALABRAS CLAVE: Lengua de Señas Mexicana, español signado, sordo, discurso religioso, traducción.

ABSTRACT: The study of Mexican Sign Language (LSM) is a developing field. Although we know more about its grammatical structure today, in other aspects, it remains largely unknown. In this regard, there is a gap regarding the role of

COMO CITAR: Cruz-Aldrete, M. (2025). En el nombre del Padre: una mirada al discurso religioso en Lengua de Señas Mexicana. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.265>

religious groups, which, since the first decades of the last century, have contributed to the formation of deaf people using sign language. In this sense, the objective of this paper is to place at the center of the discussion the task of translation/interpretation of religious discourse (in Spanish) into LSM. We start from the idea that knowledge of the grammar of LSM and Deaf culture is required, along with theological knowledge, that is, an understanding of the rhetorical figures of speech used in religious texts. To illustrate this phenomenon, we analyze the production of the religious prayer *Our Father* by comparing the versions documented by the Claretian religious congregation of the CDMX, dating from the last decades of the 20th century until the second decade of the current century, concerning the productions used by LSM interpreters based on the work carried out by the Pastoral deaf ministry. We highlight the use of signed Spanish versus LSM, as well as the linguistic reflection that occurs within this ministry to create a version in LSM that they assume as their own and can disseminate throughout the country.

KEYWORDS: Mexican Sign Language, Signed Spanish, Deaf, religious speech, translation.

Introducción

Al incursionar en el estudio de las lenguas de señas resulta inevitable tener que sumergirse en la historia de la comunidad sorda. Conocer, cómo, cuándo y dónde se originaron este tipo de lenguas nos conduce a una serie de caminos cuyo recorrido nos deja, casi siempre, en la entrada de las primeras escuelas para sordos o en el quicio de la puerta de alguna iglesia (Fischer y Lane, 1993). Algunos ejemplos que ilustran este andar los encontramos en diversas fuentes que hacen referencia a los primeros maestros de sordos (siglo XVI – XIX), quienes provenían, principalmente, de órdenes religiosas. Al respecto, cabe destacar la figura del sacerdote Jaime Clotet (1822-1898) cuya labor pastoral y educativa era realizada en lengua de señas. Si bien dicho personaje no conoció México, a la fecha su legado ha sido transmitido y conservado por los miembros de la congregación claretiana, y como veremos más adelante, Clotet ocupa un lugar importante en la historia de la comunidad sorda de la CDMX (Serrat y Cruz-Aldrete, 2023).

Varios autores han sostenido que gracias al espacio de convivencia que tuvie-

ron las personas sordas para recibir una formación educativa y religiosa, coadyuvó a la conformación de comunidades sordas (CS) que dieron origen a un sistema lingüístico visogestual, el cual se ha enriquecido y transformado con el paso del tiempo. Asimismo, fue un lugar propicio para la construcción y compartimiento de cánones culturales propios de las personas sordas que hace una diferencia con respecto a los grupos sociales oyentes (Lane, 1984; Lane, Pillard y Hedberg, 2011; Padden y Humphries, 1988, 2005; Napier y Leeson, 2015), por ejemplo, la asignación del nombre propio en lengua de señas (Cruz-Aldrete y González Muciño, 2022).

Por otra parte, habría que decir que las CS experimentaron una situación similar a la evangelización de los pueblos indígenas, usuarios de una lengua originaria (López de la Torre, 2016; Máñez, Reyes & Villavicencio, 2014). Así, a las personas sordas, además de enseñarles las primeras letras, también se les adoctrinó en una religión determinada, como puede observarse en la obra *Catecismo de los mudos* publicada por

Clotet i Fabr s (1870), en donde se expone la forma en que debería ser enseñada la fe, la doctrina, y la moral de la iglesia católica, a partir del uso de las señas y de ilustraciones.

Una mirada retrospectiva sobre el desarrollo de las CS nos permite conocer el papel de las distintas congregaciones religiosas en su formación, así como la variación socioling stica en el uso de la LS debido a la pertenencia a un grupo religioso determinado. En México, las diferencias son patentes entre grupos de sordos católicos, protestantes o testigos de Jehová; así, a la par de identificarse como sordos usuarios de la LSM se reconocen como sordos señantes católicos. Esta autodenominación no es cosa menor y se expresa en el uso diferenciado de señas con las cuales se hace referencia a determinados ritos, oraciones religiosas básicas, o para nombrar divinidades que no comparten con miembros de otros cultos. En este orden de ideas, llama poderosamente la atención que aun cuando el campo de estudio sobre la relación entre el lenguaje y la religión no es de reciente aparición,¹ al menos, en nuestro caso particular, poco o nada se ha discutido sobre el uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como un instrumento para la compresión de las prácticas sociales que existen entre los miembros de la comunidad sorda. O bien, en cuanto al empleo de la doctrina religiosa para transmitir y ense 

 ar, en mayor o menor medida, la LSM y el español, a pesar de reconocer el papel de los grupos religiosos en la formación de las personas sordas.

La intención de este trabajo es hacer una aproximación de cómo se han producido los discursos doctrinarios religiosos que transitan del español —como la lengua dominante— a la LSM. Debido a los límites de extensión sugeridos para su exposición, solo presentamos el análisis de la oración el *Padre Nuestro*. Hacemos una comparación de la traducción/interpretación que se ofrecía de esta oración en la década de los ochenta del siglo XX, y en la segunda década del siglo actual.

Para fines de este estudio, nos enfocamos en la labor de los misioneros clarretianos quienes han trabajado con la CS de México desde la primera década del siglo XX hasta la actualidad, tanto en su enseñanza formal como en su educación religiosa. Sobre este último punto, intentamos colocar en el centro de la discusión cómo la interpretación de la doctrina religiosa involucra un cuidadoso ejercicio de traducción del discurso de la lengua fuente (español) a la lengua meta (LSM), el cual atañe un conocimiento sobre la cultura sorda y la heterogeneidad ling stica de los miembros de la CS, así como de teología. Partimos de la idea que, si el objetivo de esta traducción/interpretación del contenido del discurso religioso es que los sordos señantes conozcan su valor espiritual, se requiere, además, de un dominio de la gramática del español y de la LSM y de la compresión de las figuras retóricas empleadas en los textos religiosos.

1 Como se puede apreciar en la discusión de Darquennes & Vandenbussche (2015), quienes exponen la complejidad del discurso religioso como símbolo identitario o de poder.

Se trata de una investigación en curso en la cual participan tres colaboradores (dos hombres y una mujer); dos de ellos intérpretes en LSM y dedicados al ámbito educativo con alumnos sordos; y el otro participante, usuario de la LSM y seminarista. Los tres son miembros activos de la comunidad sorda y participan de manera constante en la Pastoral de sordos, además de participar de manera activa en la interpretación de la liturgia. Mantienen un estrecho vínculo con la labor desarrollada por los claretianos de la CDMX.

La exposición de este trabajo se divide en tres apartados. El primero hace referencia a la historia de la comunidad religiosa *sorda* de San Hipólito (Templo de San Hipólito y Casiano, CDMX), a partir de la labor de los claretianos y de la Pastoral Sorda. El segundo abarca el análisis del corpus compuesto por diferentes versiones de las oraciones religiosas consideradas básicas, realizadas en LSM y en español signado: el *Padre nuestro*. Cabe destacar que la motivación para incluir en este análisis dos versiones distintas en LSM responde al señalamiento de los propios colaboradores identificados por sus iniciales (LG, CS, EA) que intervinieron en esta investigación, quienes mencionan de manera explícita que se hicieron algunas modificaciones de manera consensuada para la interpretación de las oraciones religiosas, como se puede observar en la actualidad. Por tanto, consideramos pertinente reportar una versión que data de antes del primer trabajo realizado por la Pastoral de sordos (2010) y otra posterior a esta fecha. En el apartado final, ofrezco algunas reflexiones a manera de conclusión.

1. La pastoral de sordos en México y la comunidad sorda de San Hipólito de la CDMX

Poco se sabe de la historia de los sordos como individuos antes del siglo XIX, a menudo abandonados, o reclusos en hospicios o en hospitales psiquiátricos. Eran prácticamente invisibles, pues, como lo han reportado algunos historiadores, era común que no tuvieran “un nombre propio” con el cual pudiera hacerse referencia a ellos, y solo fueran nombrados bajo el apelativo de el “sordo”.²

Algunos de estos sitios eran atendidos por órdenes religiosas que tenían como parte de su apostolado la atención a las personas sordas. Para aquellos que eran abandonados se les daba un espacio para vivir en cuanto los instruían en algún oficio, les enseñaban a leer y a escribir e incluso se daban a la tarea de oralizarlos. Entre los religiosos que atendían a los sordos había quienes conocían algunas señas. No es casual esta situación dado que algunas órdenes podían tener voto de silencio y, por tanto, creaban una serie de señas para comunicarse en la vida cotidiana. Por consiguiente, no es extraño que estos hayan encontrado la forma de interactuar con las personas sordas a través de las manos y los gestos, ni que posteriormente hayan aprendido las señas empleadas por los propios sordos para comunicarse entre ellos, y para poder enseñarles. Un ejemplo de esta

2 Es difícil seguir el rastro de estas personas, como lo refiere Bégazu-Deluy (1993) en el destacado texto “Personalities in the world of Deaf Mutes in 18th century Paris”. Será hasta el siglo XIX y XX cuando haya evidencia de personajes sordos por sus aportaciones al arte o a la cultura.

labor la encontramos en el trabajo que realizaron los misioneros Claretianos en México, desde principios del siglo XX, el cual dará la pauta para la conservación, enseñanza y desarrollo de la LSM, al congregar un número importante de sordos provenientes de distintas partes de la CDMX, como se detalla a continuación.

1.1 La iglesia de San Hipólito en la CDMX: un punto de encuentro para la comunidad sorda

La iglesia de San Hipólito en la Ciudad de México, o de San Judas Tadeo, como se le conoce por la mayoría de la población, se convirtió desde las primeras décadas del siglo pasado en un lugar de reunión de la comunidad sorda. Es posible reconocer al menos tres periodos importantes en el desarrollo de la historia de esta comunidad católica a partir del trabajo de los claretianos.³ El origen se remonta al año 1905, fecha en la cual se reconoce que el padre Camilo Torrente de la orden de los claretianos comienza, por primera vez en México, la experiencia de atender pastoralmente a un grupo de sordos pobres de la capital del país, e inicia a impartir catecismo e instrucción religiosa a través de “sus señas”.

El inicio de una primera etapa de enseñanza formal a la comunidad sorda (1929-1961) se identifica con el trabajo emprendido por el Padre Olleta quien, en conjunto con otras personas sordas y oyentes, enseñaba a

los sordos a escribir, contar, *hablar* y a rezar. Además de la educación primaria, se les capacitaba en algún oficio. Así, el templo de San Hipólito se convierte en un primer espacio al cual asisten sordos de diferentes edades para ser instruidos; adquirió fama como un lugar de reunión y atención para la comunidad sorda, lo cual hizo que de manera paulatina aumentara significativamente el número de sordos que asistía a este lugar, como lo podemos atestiguar aún en nuestros días.

La segunda etapa data de 1961, en la cual sobresale la figura del P. Ángel Alegre Conde. Se caracteriza por ofrecer una enseñanza a partir del uso de la LS, y se enfocaba en cuatro áreas: religiosa, pastoral, social y cultural. Con respecto al área religiosa, se destaca la interpretación simultánea de la misa dominical utilizando la LS. No obstante, como hemos podido constatar por algunos documentos de la pastoral de sordos y por los comentarios de los propios sacerdotes que vivieron esa época, al parecer se propició el uso del español signado, y no de la LSM. El uso del español signado se explica porque en ese momento histórico existe un desconocimiento de la estructura de las LSs en general y de la LSM en particular. De tal modo que existían falsas ideas sobre la gramática de las lenguas de señas y se pretendía expresar la estructura del español al producir el discurso en señas.⁴ Incluso

3 La mayoría de los datos que aparecen en apartado de la historia de la comunidad sorda en San Hipólito fueron proporcionados por el Padre Martín M. del Templo de San Hipólito en la Ciudad de México. La información aparece con mayor detalle en Cruz-Aldrete (2008).

4 Cabe recordar que el estudio de la LS con herramientas de la lingüística comienza apenas en la década de los sesenta del siglo XX. En México, será hasta finales de la década de los ochenta cuando comience la investigación sobre la LSM

se crearon signos que representaban la morfología del español, por ejemplo, la flexión verbal. El uso de este tipo de señas, denominadas *signos metódicos*,⁵ fue una práctica común en las escuelas y en otros espacios de convivencia.

Por tanto, como se podrá observar más adelante, si bien en la producción de las oraciones religiosas se emplean señas de la LSM, en un primer momento no se respeta la estructura gramatical de esta lengua. Asimismo, existe una notoria presencia de signos metódicos en la realización de varias señas, como se podrá observar más adelante en el apartado *Oraciones religiosas en LSM y en español signado*.⁶

5 La aparición de este tipo de signos data del siglo XVIII. Se reconoce que el primero en introducirlos fue el Abad de L'Épée, famoso por formar la primera institución educativa para sordos en Francia (y en el mundo). Esta escuela da origen a la antigua Lengua de Señas Francesa (LSF). Con esto no pretendo decir que el Abad de L'Épée crea la LSF; la importancia de este personaje radica en exponer que los sordos se comunican a través de las manos, del cuerpo, de los gestos. Según la historia, la labor pastoral que realizó con dos hermanas gemelas sordas hizo que percibiera esta forma de comunicación.

6 No obstante, es de destacar el interés del grupo encabezado por el padre Alegre por asistir a los congresos nacionales e internacionales, en donde se abordaban temas sobre la educación del Sordo, así como el estudio de la lengua de señas, lo cual se puede constatar en algunos documentos que elaboraron para describir las señas de la LSM y con ello enseñar esta lengua a maestros y a intérpretes. Por ejemplo, emplearon términos usados en la lingüística de la lengua de señas, como la distinción entre el uso de los articuladores activos, gestos y movimientos.

La última etapa de la labor de los claretianos, con las particularidades ya mencionadas, concluyó con el siglo XX. A partir de entonces, se inició una nueva dinámica marcada por la movilidad de los sacerdotes de la Ciudad de México, quienes comenzaron a prestar sus servicios en otros estados del país. Durante este periodo también se elaboraron folletos de catequesis para explicar los sacramentos y la misa en Lengua de Señas Mexicana (LSM), se ofrecieron cursos de aprendizaje de la LSM dirigidos a personas oyentes, y surgió un creciente interés por el estudio formal de la LSM como una lengua en sí misma.

En resumen, la labor ejercida por los claretianos con la comunidad Sorda nos permite reconocer varios hechos sobresalientes en función del desarrollo de la comunidad y su lengua: 1) brindaron un espacio para la reunión de las personas sordas y con ello se logró afianzar sus vínculos como miembros de una comunidad que posee su propia lengua, historia, y cultura; 2) la enseñanza y transmisión de la LSM utilizada en la Ciudad de México al ser empleada en otros lugares del interior de la República Mexicana, ya sea por la participación de los sacerdotes invitados a otras comunidades fuera de la CDMX, o por los propios sordos a través de los intercambios o encuentros sociales que realizan de manera constante; 3) la conformación de un grupo integrado por personas sordas y oyentes para desarrollar actividades con el fin de reflexionar sobre la interpretación y traducción de la LSM del acto litúrgico.

1.2 Las comunidades de sordos católicos en México en el s. XXI

En el 2008 se formó el Comité Promotor Nacional de la Pastoral de Sordos (CPN),⁷ organismo de coordinación y servicio de la Pastoral de Sordos. Entre sus funciones se destaca el “velar por la formación espiritual y humana de sus miembros, a mantener la Pastoral de Sordos en fidelidad de la Iglesia y su magisterio, y a preservar la identidad y la unidad de las comunidades católicas de Sordos”. Así, cada año los católicos sordos de México, sacerdotes, y agentes pastorales se reúnen en distintos lugares de la República Mexicana con diversos fines, entre ellos la traducción de las oraciones religiosas. Al respecto, es oportuno señalar la participación y liderazgo de los miembros de la comunidad claretiana de San Hipólito de la CDMX.

En el 2010 se realizó en Guadalajara, Jal., la primera reunión para la traducción de las oraciones cristianas más comunes. En palabras de Álvaro Córdova Mendoza, en ese entonces coordinador de intérpretes de Lengua de Señas del CPN, dicha actividad se hizo “... con la finalidad de celebrar juntos en una misma oración, ya que el aislamiento y regionalismos durante años hicieron que se tradujeran e interpretara estas oraciones de maneras diferentes”. Esta percepción sobre la variación de

la LSM es un tema que requiere un estudio más profundo y rebasa los límites de este trabajo; no obstante, es oportuno comentar el énfasis que se hace sobre las variantes léxicas, no así de la gramática.

La CPN ha manifestado su interés por el estudio formal de la LSM, y resaltado la necesidad de formar ILS para ejercer en el ámbito religioso, y a los sacerdotes en el aprendizaje de la LSM, con el objetivo de lograr una formación adecuada de los sordos. En el contexto de nuestra investigación, consideramos adecuado conocer la percepción sobre la formación de ILS en el ámbito religioso por parte de nuestros colaboradores. Por tanto, se les preguntó sobre el uso de la LSM en el acto litúrgico como un medio para la cohesión de la comunidad sorda, y como una estrategia para la transmisión y conservación de la LSM, tanto para las familias sordas como para las familias oyentes con miembros sordos que asisten a las celebraciones religiosas. A manera de ilustración, ofrezco la respuesta del ILS miembro de la comunidad claretiana:

“Sí ayuda a consolidar a una comunidad de sordos más sólida ya que se les ha puesto un poco más de atención en la parte de la formación religiosa y van entendiendo mejor la misa, puesto que participan más que antes. El conservar sus señas religiosas, aprendidas por los anteriores misioneros Claretianos y haciendo una sincronía con las nuevas que van surgiendo en el momento de la formación catequética, van enriqueciendo su lengua. La transmisión de la lengua se hace mediante el compartir en video con otras comunidades del

7 La información de la Pastoral sorda fue obtenida de la página de internet del Comité Promotor Nacional de la Pastoral de Sordos (CPN) [<https://parroquiaicm.wordpress.com/2009/12/24/convocatoria-del-comite-promotor-nacional-de-la-pastoral-de-sordos/>], y de entrevistas con 2 miembros de este comité.

interior de la república lo reflexionado y así se va conservando entre la comunidad interna y nacional.” (LG, Templo de San Hipólito, 10/06/16)

Para nuestros colaboradores se considera importante la formación religiosa de las personas sordas y el uso de la LSM para poder llevarla a cabo. Hemos destacado el comentario de LG dado que nos deja ver la vitalidad de la lengua ante la creación de nuevas señas para fines específicos, y que además surgen de la propia comunidad sorda. Al respecto, como se mencionó en la introducción de este trabajo, nuestro análisis se enfoca al estudio de la oración denominada *Padre nuestro*.

2. Padre Nuestro ¿LSM o español signado?

2.1 Metodología

Corpus y colaboradores

El corpus se compone de dos videograbaciones del *Padre Nuestro* en LSM correspondientes a una versión de LSM previa al trabajo realizado por la CPN en el 2010; una videograbación del *Padre Nuestro* en español signado recuperada de Youtube (2009); dos videograbaciones del *Padre Nuestro* en LSM recuperadas de Youtube (2012); tres videograbaciones del *Padre Nuestro* en LSM (2016) y el documento gráfico *Oracional para Sordomudos* elaborado por los misioneros claretianos, Templo de San Hipólito (s.f).⁸ Las grabaciones fueron realizadas en los lugares de origen de cada colaborador

8 Este último puede haberse publicado en la década de los 80 del siglo pasado.

(Guadalajara, CDMX⁹ y Tulancingo) en el primer semestre del 2016.

Criterios de transcripción

Para una mejor lectura de los datos que exponemos, a continuación, presento los rasgos generales de la propuesta de transcripción de la LSM, la cual se compone de varias gradas o niveles: glosa manual, identificación de los articuladores activos, uso de rasgos no manuales (gestos realizados con la cara, movimiento de cabeza o movimientos del cuerpo), anotación de la dirección de la mirada y líneas de traducción.

La *glosa manual* representa únicamente las señas hechas por los articuladores activos, usando palabras del español en mayúsculas, que glosan el sentido aproximado de las señas correspondientes. Cuando solo se incluye este ítem, se entenderá que no se observa presencia de rasgos no manuales (caso excepcional, pues en la gran mayoría se observa el uso de este componente) y que la articulación se realiza con ambas manos, o con la mano dominante. En cambio, el uso de ambos articuladores activos de manera simultánea y con significados diferentes se especifica a través de la notación de

9 La selección de estas comunidades responde a los años de formación de estos grupos. Guadalajara (1978) y CDMX son las que tienen una mayor antigüedad, a diferencia de Tulancingo que data de la primera década del siglo XXI. Agradezco la colaboración de Luis Gerardo Granados Troncoso, sus invaluables comentarios entorno a labor de traducción de las oraciones religiosas en LSM enriquecieron esta investigación.

mano activa (MA) y mano débil (MD) en dos grados (una debajo de la otra).

En nuestra transcripción utilizamos líneas independientes para transcribir lo que hace la mano débil y lo que hace la mano activa, veamos el siguiente ejemplo:

ÍNDICE ^{→L} GATO _x
MD: CL: SUPERFICIE-VERTICAL _y [^{bar} da] (...→) CabEnfr
MA: CL: ESTAR-EN [ANIMAL-CUADRÚPEDO _x]
MI: _x SOBRE _y
‘hay un gato en la barda’

Hemos representado el morfema interactivo en una tercera línea como x “se anota tipo de relación con respecto a” y, por ejemplo: x SOBRE y, significa que hay una entidad —el gato—, previamente enunciada identificada con una (x), seguido de especificar la relación de significado entre los participantes de esta predicación. En este caso se refiere a que (x) está encima de otro elemento enunciado, la barda, identificada con la letra (y).

La transcripción del componente de rasgos no manuales (RNM) incluye los gestos o movimientos realizados con la cabeza, cuerpo, cara (cejas, nariz, lengua, boca, ojos), así como la orientación y movimiento que pueden presentar, que se coarticulan con cada una de las señas léxicas que aparecen con la glosa manual. En el ejemplo anterior, *hay un gato en la barda*, el componente RNM aparece como CabEnfr, que significa cabeceo al frente.¹⁰

10 La mayoría de las convenciones de los RNM pueden ser consultadas en la tesis de doctorado de Miroslava Cruz-Aldrete, *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* (2008).

Debido a la naturaleza de la lengua de señas, es de suma importancia la notación de la “mirada”, la cual aparece indicada como (Mir), seguido de una flecha (→) cuya punta se orienta hacia el lugar donde se mira. De igual manera, la ubicación o lugar de algún elemento enunciado en el discurso se indica bajo la abreviatura (L), seguido de algún número o flecha. De este modo se hace patente las correferencias de los actores que intervienen en la enunciación (Liddell, 2003; Cruz-Aldrete, 2008; Barberà, 2012).

Por otra parte, algunas de las unidades aparecen con una línea arriba del renglón correspondiente a los RNM, en la cual se anotan aquellas convenciones que implica el reconocimiento de los rasgos no manuales gramaticalizados como, por ejemplo, la predicación (pred), que consiste en un movimiento de la cabeza hacia delante.

Bajo el renglón de la glosa manual se añade una traducción libre con respecto al español lo más aproximada al contenido real de la expresión de la LSM. Y, por último, en los ejemplos del corpus que se ofrecen en esta investigación incluimos un siguiente renglón etiquetado como *traducción* (Trad.), en el cual se escribe la versión que conocemos del español sobre estas oraciones religiosas.

2.2 Análisis

La oración *el Padre nuestro*, ilustrada y traducida por los misioneros claretianos (v. Anexo), es un ejemplo del llamado “español signado”, el cual consiste en emplear las señas de la lengua de señas de la comunidad sorda, en este caso de la LSM, pero siguiendo la estructura sintáctica del

español. Para cada palabra del español se realiza una seña.

El español signado es una estructura que no responde a los principios de economía y eficacia de cualquier lengua natural (Cruz-Aldrete & Smith-Stark, 2011). Por otra parte, cabe mencionar que así como algunas de las palabras del español no tienen un equivalente “signado”, es decir, no hay una correspondencia biunívoca con la LSM, tampoco se emplean artículos o preposiciones, y cierta morfología del español, en particular las flexiones verbales, no se expresan por cambios en la articulación de las señas, sino a través de rasgos no manua-

les. De ahí que el español signado recurra al uso de signos metódicos para acercar la morfología de la lengua dominante a la lengua de señas. Se hacen “visibles” elementos que en la gramática propia de cada lengua de señas se expresan de una manera diferente o no se emplean, pero que en la lengua oral con la cual tiene contacto sí se presentan. Por ejemplo, en el caso de la LSM se emplea la LETRA-D del alfabeto manual para referirse a las formas del participio -ado,-ido, del español. Así, la seña para referirse al participio del verbo comer ‘comido’ se realiza empleando signos metódicos, como se muestra en la Figura 1.



Figura 1
‘comido’ COMER^SIGNO-METÓDICO-LETRA-D

En esta figura se muestra el uso un signo metódico para expresar una forma verbal: el participio. Para ello se articula el verbo COMER seguido de la letra del alfabeto manual ‘D’.¹¹

Los signos metódicos se han empleado en distintos contextos de uso, es decir, no solo en la enseñanza, sino también en la religión. Si bien con el tiempo las comunidades sordas han abandonado esta práctica de recurrir al empleo de los signos metódicos, la huella de estos elementos

11 En algunos casos la forma compuesta se forma al juntar dos señas, una tras otra, sin modificación alguna. Para indicar el uso de las señas que participan en estas palabras se transcriben utilizando un (^) entre cada una de ellas. Se anota un guion cuando se trata de un *sufijo metódico*, es decir, que proviene del uso de señas metódicas.

persiste en un número limitado de señas. En el caso de la LSM, también podemos observarlo en las señas SEÑORITA, AHORITA, PERSONAL.

En la oración *Padre nuestro* se observa el uso de estos signos metódicos en las señas SANTIFICADO, que se compone de la seña SANTO seguido de la seña del alfabeto manual LETRA-D, situación similar al ejemplo ‘comido’ de la figura 1, ‘comido’. O como ocurre con la seña TENTACIÓN, la configuración manual “C” se articula posterior a la seña TENTAR, para indicar el sufijo *-ción*, obteniendo así de una forma verbal el sustantivo como en el español (véase figuras 2 y 5). De igual manera, en la formación de los plurales se emplea la seña MUCHO (véase figura 3); o para indicar el género femenino se emplea la seña del sufijo -FEM (véase figura 4).

 SANTIFICADO	 LOS	 NUESTRAS	 TENTACION
SANTO^LETRA-D ‘santificado’ Fig.2	ARTÍCULO-EL ^MUCHO ‘los’ Fig. 3	NUESTRO^ MUCHO^ FEMENINO ‘nuestras’ Fig.4	TENTAR^LETRA-C ‘tentación’ Fig.5

Se emplea la seña para indicar el femenino que se articula con los dedos de la mano extendidos, con la palma orientada hacia el piso, y se realiza un movimiento de trayectoria vertical hacia abajo (véase figuras 3 y 4).

Se observan otra serie de señas de-letreadas o inicializadas que hacen referencias a las preposiciones: ‘de’ #DE, ‘en’ #EN, ‘como’ COMO (inicializada); la conjunción: ‘y’ LETRA-Y; así como la contracción ‘del’ #DEL.¹² Estas clases de palabras son de uso poco frecuente en la estructura de la LSM.

En el caso de los verbos SER y ESTAR, si bien las señas existen en la LSM, se trata de verbos poco productivos, aquí aparece la seña del verbo SER con la traducción ‘sea’ (figura 6); y del verbo ESTAR (figura 7) en la forma ‘estás’. Este verbo se trata de una seña inicializada, bimanual simétrica que se articula con la LETRA –E (indicada entre paréntesis con el número 2); las manos se desplazan en una dirección vertical hacia abajo. En la figura 7 podemos notar que se hace la indicación que la seña del verbo ESTAR debe ser precedida de una

seña índice (anotado entre paréntesis con el número 1). Esta seña deíctica al apuntar hacia abajo y en este contexto cobra el valor de una forma locativa ‘aquí’.

	
SER ‘sea’ Fig.6	ÍNDICE[↓] L.aquí ESTAR ‘estás’ Fig.7

Al comparar el *Padre nuestro* presentado en el *Oracional para Sordomudos* con los videos de la misma oración, en lo que nuestros colaboradores han denominado “español signado”, podemos apreciar una especie de transición hacia la estructura de la LSM. Si bien se requiere de un estudio más profundo para discutir con la seriedad que se merece este cambio en la morfología de la LSM, resulta oportuno apuntar que se trata de una *variedad de transición* o de contacto que retoma elementos de español signado y de la LSM. Un ejemplo es el cambio en el uso de las señas para referirse a los artículos *el, la, los*. Como se puede observar en la figura 3 (véase ANEXO), los artículos se realizaban con una configuración manual (1234-/a+d+), que consiste en tener todos los dedos flexionados, menos el pulgar, el cual se mantiene extendido y separado del bloque dedos; la palma orientada hacia el piso, y se realiza un movimiento en sentido horizontal

12 Hemos encontrado varias versiones sobre la forma de esta seña #DEL. Algunos informantes reportan que esta seña se realiza de la unión de la LETRA-D y la LETRA-L, y otros que se trata de la LETRA-D seguido de una seña índice. En el *Oracional* observamos que se trata de la LETRA-D que consta de dos segmentos, un primer segmento detención donde se perciben todos los rasgos de esta seña del alfabeto manual, seguido de un segmento de movimiento de transición que cambia la orientación de la mano, cambio de la muñeca al lado cubital.

de la posición cero (eje de las X) a la altura del tórax (Too) hacia el lado ipsilateral. Para articular el artículo ‘la’, se agregaba el sufijo femenino (-FEM), y para formar el plural, la seña MUCHO (v. ANEXO). En cambio, en una versión más reciente, se trata de señas deletreadas: #EL, #LA, #LOS, donde se emplean señas de las letras del alfabeto manual y se respeta las reglas fonológicas de la lengua, que consisten en la reducción temporal del segmento detención, eliminación o modificación de alguno de los rasgos de la

matriz articulatoria (configuración manual, orientación, dirección, ubicación), y solo se admiten tres configuraciones manuales diferentes en la realización de una seña cuyo origen es el deletreo.

Por otra parte, se encontró también que en la estructura sintáctica hay un mayor uso del espacio señante con valores pronominales, locativos, y el empleo de rasgos no manuales para hacer correferencias. Comparemos las dos primeras frases del Padre Nuestro de ambas versiones:

<i>Oracional de Sordomudos</i>	<i>Versión en español signado (2009)</i>
PADRE NOSOTROS QUE ÍNDICE [↓] ESTAR EN EL CIELO	PADRE NOSOTROS QUE ESTAR EN #EL CIELO
Padre nuestro que estar en el cielo	Padre nuestro que estar en el cielo
Trad. Padre nuestro que estás en el cielo	Trad. Padre nuestro que estás en el cielo
SANTO [^] -LETRA-D SER ÍNDICE ^{→2} NOMBRE	SANTO [^] -LETRA-D SER ÍNDICE ^{→2} Mir Ar PADRE NUESTRO NOMBRE
‘Santo[ado] ser tu nombre’	‘Santo[ado] ser tu nombre’
Trad. Santificado sea tu nombre	Trad. Santificado sea tu nombre

En estos ejemplos notamos que aun cuando ambas versiones mantienen la estructura sintáctica del español, en la versión revisada del 2009 (aunque empleada según informan nuestros colaboradores desde la década de los 90 del siglo pasado) aparecen elementos del sistema de la LSM, entre ellos el uso de los rasgos no manuales para hacer la referencia pronominal, así el pronombre de segunda persona del singular, articulado con la seña ÍNDICE, se articula

de manera simultánea con la mirada hacia arriba.

Ahora hagamos la misma comparación con la versión actual en la LSM de esta oración (Corpus LSM. Cruz-Aldrete, 2016) .

Padre nuestro (LSM, 2016)
 PAPÁ ^{↑Mir (L1)} DIOS^{↑Mir (L1)} NOSOTROS ÍNDICE
^{↑L1 Mir Ar [cielo]} HABER CIELO
 Papá Dios nuestro allá arriba haber (en el) cielo
 Trad. Padre nuestro que estás en el cielo

POS-K ^{↑Mir (L1)} pred NOMBRE SANTO

‘Tu nombre ser santo’

Trad. Santificado sea tu nombre

En el análisis de nuestros datos notamos que existen señas utilizadas antes del 2010 que coexisten con versiones actualizadas del 2016. Por ejemplo, la seña VOLUNTAD presenta tres formas, la primera que aparece en el *Oracional* presenta una configuración manual LETRA –V. En la versión del 2009, correspondiente al español signado, aparece con una configuración LETRA-P. En cambio, en la versión de LSM (2016) nos aventuramos a pensar que se trata de una forma compuesta de las señas QUERER^LETRA-D, la cual se reconoce por los usuarios de la LSM como la seña VOLUNTAD. Pareciera que queda un resabio del uso de signos metódicos, el cual se hace patente en el uso de la letra D del alfabeto manual, posterior a la seña QUERER. Es una seña opaca cuyo análisis nos permite identificar que en su formación hay un elemento del español escrito ejemplificado por la última letra de la palabra *voluntad*. En este caso expresar el significado de ‘voluntad’ no basta con la sola articulación de la seña QUERER, y para marcar que se trata de la intención, ganas o deseo de realizar alguna cosa, se recurre a un signo metódico.

De igual manera, observamos que existe otra serie de señas para expresar el sentido de planeta. Esto nos conduce discutir cómo se entiende el significado del texto “hágase tu voluntad aquí en la tierra como en el cielo”. Así, existen dos formas de expresar la seña TIERRA, una de ellas apa-

rece en la versión del *Oracional*, empleada también en la versión del 2016, que compete con el uso del clasificador CL: ENTIDAD-ESFÉRICA.

Otro fenómeno que destaca en la versión del 2016 es el empleo de la seña IGUAL en lugar de la seña COMO. Se utiliza la palabra ‘igual’, ocupando la función del adverbio ‘como’ para establecer la comparación de equidad entre las dos entidades correspondientes a las señas TIERRA y CIELO. Sin duda, este tipo de estructura nos muestra que la LSM no es un calco del español; se muestra así las diferencias entre el español signado y la gramática de la LSM.

Hemos dejado al final, no por ello menos importante, el empleo de la seña PADRE y la seña PAPÁ. Ambas pertenecen al léxico de la LSM, se tratan de señas inicializadas que se articulan con la seña LETRA-P. La primera es bimanual simétrica, la mano activa hace contacto con la mano débil que se mantiene próxima al cuerpo del señante. La segunda, PAPÁ, es mono manual, la mano hace un contacto breve y de rebote en los labios. Observamos un uso diferenciado de ambas señas. PADRE suele hacer referencia a los sacerdotes, y en el caso de la oración religiosa que analizamos, adquiere el sentido del padre de todos los hombres. No obstante, en la actualidad la CS prefiere el empleo de PAPÁ, utilizada de manera cotidiana para referirse al progenitor, para referirse en este contexto a Dios, como nuestro padre.

3. A manera de conclusión

En principio, cabe destacar que los sordos usuarios de la LSM se reconocen como

miembros de una sola comunidad que se caracteriza por dos elementos importantes: uno de ellos es la percepción de la sordera como un rasgo biológico o físico que poseen sus miembros, como sería el color de piel o la estatura; el otro es el sentido de identidad que se logra a partir del uso de su propia lengua. No se trata de un asunto menor el que las personas sordas se reconozcan a sí mismas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y no como sujetos enfermos, dado que sistemáticamente se vulneran sus derechos lingüísticos, ante los prejuicios sobre la sordera que la convierte en un estigma que hace alusión a la discapacidad y no a la pertenencia a un grupo social poseedor de una lengua diferente a la mayoría. E invisibiliza el canon cultural propio de la comunidad sorda. Se trata de una compleja situación que coloca a sus miembros en condiciones de marginación, vulnerabilidad y minorización de su lengua (Pfister, 2020).

Por otra parte, el que ellos puedan distinguir la heterogeneidad en el dominio de la lengua de señas (entre sus causas debido a que provienen de hogares oyentes y suelen ser tempranamente educados bajo una concepción oralista, o bien, por la exposición tardía a la lengua de señas) ha provocado que la comunidad sorda tenga un interés por enseñar, conservar y transmitir la LSM, a partir de ocupar espacios públicos con esta finalidad, por ejemplo, los lugares en donde se practica algún culto religioso. En este sentido, el discurso religioso constituye un buen ejemplo del nivel de reflexión metalingüística. La actitud de algunos señantes sobre su propia lengua de recurrir al español para expresar ciertos conceptos

ha cambiado, y hoy reconocen que todo se puede decir en su propia lengua.

Un primer acercamiento al análisis de las oraciones religiosas nos ha permitido establecer una comparación entre los datos elicitados en el 2016, y el registro de las oraciones religiosas por parte de los misioneros Claretianos. Consideramos que esto nos permitirá en un futuro discutir sobre estadios en el desarrollo de la LSM, es decir, establecer un análisis diacrónico de esta lengua a partir de la documentación que se tiene sobre el discurso religioso dirigido a las personas sordas señantes.

Por otra parte, es importante reconocer que, en el análisis de las diferentes versiones en LSM o en español signado, es evidente el uso del alfabeto manual. Si bien este recurso se emplea comúnmente para la formación de palabras/señas —entre ellas los diferentes tipos de deletreo—, de manera temprana su uso se extendió para la creación de *signos metódicos*. Este tipo de signos fueron creados por algunos educadores (religiosos) con el fin de acercar la gramática de la lengua de señas a la de la lengua dominante, como podemos percibir en las imágenes tomadas del oracional elaborado por los misioneros claretianos. Al respecto, coincido con Fischer (2002), quien en su texto *The Dictionary of the Abbé de L'Épée and his 'methodical signs'* señala que no se ha prestado suficiente atención a estos elementos. Su contribución debe ser valorada desde una mirada metalingüística, es decir, una forma de distinguir entre las señas que surgen como parte de una lengua de señas que se comparte por un grupo de personas y de manera “natural, —como medio para nombrar su entorno e interactuar en la vida co-

tidiana— de aquellas que contribuyen a un conocimiento lexicográfico. Incluso, agregaría, tomando como ejemplo el caso de las oraciones religiosas, estaríamos en el ámbito de la tradición culta, como ha discutido Lara (2015) al abordar el tema de la diversidad en ciencia y traducción. La pregunta es observar los mecanismos con los cuales los sordos señantes enfrentan la tarea de expresar temas complejos, abstractos o científicos en su propia lengua materna.

Asimismo, el papel de la lengua escrita en la formación de las señas y en la sintaxis es evidente. Al respecto, podemos decir que si bien la escuela fue fundamental para la génesis de las comunidades sordas, y con ello la gestación de las lenguas de señas, el contacto con la lengua oral dominante se daba de manera sistemática, principalmente en la enseñanza de la escritura. Así, las intuiciones y creencias de los maestros de sordos permearon la visión que se tenía sobre el sistema de las lenguas de señas, e incluso sobre cómo deberían formarse las señas/palabras, tomando como punto de partida la lengua escrita y, por consiguiente, el uso del alfabeto manual.

Ahora bien, en el caso particular de la doctrina religiosa, es interesante el vínculo que se ha generado entre los miembros de la comunidad sorda y las personas oyentes que provienen de distintos ámbitos (teólogos, maestros, sacerdotes, ILS), con el objetivo de comprender el significado de estas oraciones religiosas, y poder, por tanto, expresar ese significado respetando la gramática de la LSM. Si bien en el desarrollo de este trabajo no hemos presentado la participación de los colaboradores sordos con respecto al empleo de la LSM

en las oraciones religiosas, esperamos en un futuro presentar los hallazgos sobre la percepción que tienen sobre la traducción de estas oraciones. No obstante, nos parece pertinente mencionar, de manera general, que hemos observado un fenómeno interesante derivado de esta investigación, por un lado, una comunidad sorda muy vital que comparte videos por distintos medios electrónicos sobre diferentes temas (educativos, recreativos y religiosos). Y, por el otro, que existe una discusión al interior de la propia comunidad sobre si se trata de videos en LSM o no.

Por último, el análisis de las oraciones religiosas va más allá de identificar la variación en la traducción e interpretación de estas oraciones. El paso de un español signado, de un estadio intermedio entre el uso del español signado al empleo de la gramática de la LSM, y finalmente, el uso de la LS, nos permitió aproximarnos a la discusión que sostienen las comunidades católicas de sordos (formadas por sacerdotes, ILS, líderes sordos, miembros de la comunidad sorda de distintas edades y catequistas), quienes, a partir de conjuntar una reflexión lingüística sobre la LSM y el análisis del sentido teológico de las oraciones religiosas, pretenden lograr una adecuada interpretación de estas. Aunque el objetivo de estos grupos es acercar el mensaje religioso que encierran dichas oraciones a la comunidad sorda usuaria de la LSM, es claro que se requiere de conocer la traducción que se hizo del latín al español, y cómo se interpreta. No podemos ser ingenuos y pensar que el discurso religioso no encierra complejidades y complicidades en torno a una forma de explicar el mundo que te rodea.

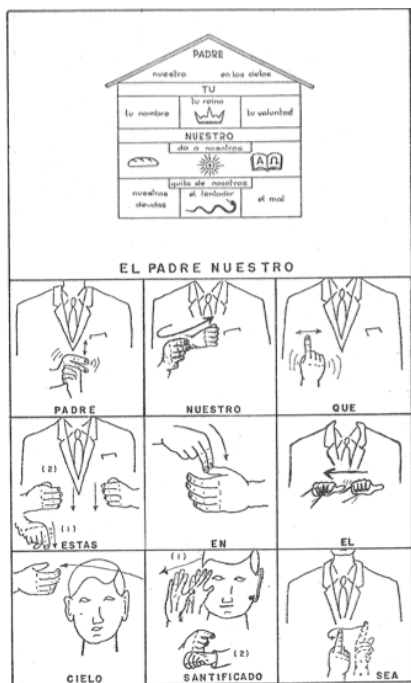
Referencias bibliográficas

- Barberà, G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC). Reference, specificity and signed discourse* [tesis doctoral inédita]. Universidad Pompeu Fabra: Barcelona.
- Bezagú-Deluy, M. (1993). Personalities in the world of Deaf Mutes in 18th century Paris. En R. Fischer, y H. Lane (Eds.), *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. (vol. 20, 25-42). Gallaudet University Press.
- Clotet i Fabrès, J. (1870). *Catecismo de los mudos*. Impr. y Libr. de Ramon Anglada.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* [tesis de maestría inédita]. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México: Ciudad de México.
- Cruz-Aldrete, M., y González Muciño, H. (2022). ¿Tu Seña? La Seña del Nombre Personal en Lengua de Señas Mexicana. *Onomástica desde América Latina*. 6(3), 107-128.
- Cruz-Aldrete, M. y Smith-Stark, Th. (2011). La morfología en la lengua de señas mexicana. En F. Arellanes Arellanes; S. Ibañez Cerda y C. Rojas Nieto (Eds.) *De morfología y temas asociados. Homenaje a Elizabeth Beniers Jacobs*. (pp. 289 - 334). México: UNAM.
- Darquennes, J., y Vandenbussche, W. (2015). Language and religion as a sociolinguistic field of study: some introductory notes. *Sociolinguistica*, 25(1), 1-11.
- Fischer, R. (2002). The Dictionary of the Abbé de L'Épée and his 'methodical signs'. En R. Schulmeister, y H. Reinitzer, (Eds.). *Progress in sign language research*. In Honor of Siegmund Prillwitz. *International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf* (Vol 40, pp. 47-61). Hamburgo: Signum Verlag.
- Fischer, R., y Lane, H. (1993). Looking back: A reader on the history of the deaf communities and their sign languages. *International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf* Volume 20. Washington: Gallaudet University Press.
- Lara, L. (2015). La diversidad en ciencia y traducción. *Temas del español contemporáneo. Cuatro conferencias en El Colegio Nacional* (pp. 31-56). México: El Colegio de México.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears. A history of the deaf*. (First Vintage Books Edition). Random House.
- Lane, H., Pillard, R., y Hedberg, U. (2011). *The people of the eye: Deaf ethnicity and ancestry*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- López de la Torre, C. (2016). El trabajo misionero de fray Pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la Historia*, 21(1), 90-116.
- Máynez, P., Reyes, S., y Villavicencio, F. (2014). *Contactos lingüísticos y culturales en la época novohispana: perspectivas multidisciplinarias*. México: UNAM. Acatlán. CIESAS.
- Napier, J., y Leeson, L. (2015). *Sign Language in Action*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

- Misioneros Claretianos (s.f.). *Propuesta de pastoral con sordos*. Templo de San Hipólito
- (s.f.). *Oracional para sordomudos*. Dibujante Abraham Carcoba González. Templo de San Hipólito.
- Padden, C., y Humphries, T. (1988). *Deaf in America. Voices from a culture*. EUA: Harvard University Press.
- Padden, C., Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. EUA: Cambridge University Press.
- Pfister, A. (2020). Bla, Bla, Bla: Understanding inaccessibility through Mexican Sign Language expressions. En A. Kusters, M. Green,, y K. Snoddon (Eds.). *Sign language ideologies in practice*. (vol. 12, pp.43-58). Reino Unido: Ishara Press.
- Serrat, J. y Cruz-Aldrete, M. (2023). Signes i ‘señas’: La petjada de l’obra de Clotet a Catalunya i a Mèxic”. En J. Serrat (Ed.) *Clotet y les persones sordes. Noves mirades a la seva obra, 200 anys després del seu naixement* (pp.132-160). Barcelona: Editorial Claret.
- Video en línea*
- YouTube (10 de enero de 2009). *Sordo Padre Nuestro* [video disponible en línea]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tPHAqckqbqw>.

Anexo

Padre nuestro (Tomado del Oracional para Sordomudos. Misioneros claretianos)



Políticas lingüísticas para la integración de migrantes no hispanohablantes en la educación formal en Uruguay

Language policies aiming at the integration of non-Spanish-speaking migrants into formal education in Uruguay

Virginia Gründler
vgrundler@anep.edu.uy
Administración Nacional de
Educación Pública, Uruguay
ORCID: 0000-0001-5450-996X

Cecilia Torres Rippa
mctorres@anep.edu.uy
Administración Nacional
de Educación Pública, Uruguay
ORCID: 0000-0001-7657-6952

<https://doi.org/10.32870/vel.vi266>

Recibido: 19/08/2024

Aceptado: 17/01/2025

Publicado: 12/08/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E266

RESUMEN: Desde 2010, Uruguay se caracteriza por volver a ser un país receptor de migrantes, entre los cuales se encuentra población no hispanohablante en aumento. Algunas respuestas desde el ámbito educativo han surgido para abordar esta realidad: cursos de ELSE (español como lengua segunda y extranjera) desde la Udelar (Universidad de la República) a partir de 2012 y desde la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) a partir de 2019, entre otros. Si bien estos cursos continúan hasta el presente, no lo hacen con la misma regularidad. En este artículo nos proponemos la realización de un análisis del marco regulatorio de la enseñanza de ELSE a personas migrantes y refugiadas (y la singularidad de las políticas lingüísticas respecto del español en el país) y su vínculo con las recientes leyes de migración y refugio, propuestas desde una perspectiva de derechos. Asimismo, abordaremos la normativa aplicada en el sistema educativo a partir de los documentos oficiales quinquenales para observar qué herramientas se ponen en marcha con el objetivo de asegurar que los migrantes y refugiados puedan ejercer sus derechos consagrados en dichas leyes. Finalmente entendemos que tanto de las propuestas de enseñanza de ELSE como de la normativa vigente respecto de migración, refugio y educación se desprende un modelo de integración de características similares al estatocéntrico. Este punto refleja una realidad contradictoria: una concepción del modelo de integración con estas características requiere de un Estado dispuesto a ofrecer los servicios necesarios y garantizar su acceso por parte de la población objetivo.

PALABRAS CLAVE: ELSE, integración, migrantes y refugiados, políticas lingüísticas.

COMO CITAR: Gründler, V., & Torres Rippa, C. (2025). Políticas lingüísticas para la integración de migrantes no hispanohablantes en la educación formal en Uruguay. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.266>

ABSTRACT: Since 2010, Uruguay has been characterised as a migrants' host country, among which the non-Spanish-speaking population is increasing. Some answers have emerged from the educational sector to address this reality: among others, Spanish as a Second and Foreign Language (SSFL) courses at Udelar (Universidad de la República) since 2012 and ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) since 2019. Although these courses continue to the present, they may lack continuity. This article intends to analyze the legal framework of SSFL teaching to migrants and refugees (and the uniqueness of the linguistic policies regarding the Spanish language in the country) and its relationship with recent migration and refugee laws applied from a human rights perspective. Furthermore, we will approach the regulation applied to the education system through five-year official documents to monitor the tools used to ensure that migrants and refugees exercise their rights as stipulated in the aforementioned regulation. Finally, we consider that an integration model can be identified in the SSFL courses and the current regulation related to migration, refugees, and education, which can be conceived as a state-centered model. This aspect reflects an ambivalent reality: a view of the integration model with characteristics that require a State that is always ready to offer the necessary services, as well as guarantee access to the target population.

KEYWORDS: SSFL, integration, migrants and refugees, language policies.

Introducción

Los flujos migratorios han incidido de distintas formas en la composición de la población de un país o región. Desde 2010 aproximadamente, Uruguay revirtió su saldo migratorio negativo y pasó a constituirse nuevamente como país de inmigración (Ministerio de Desarrollo Social, 2017) lo cual, a pesar del descenso observado durante el período de pandemia por COVID-19, a la fecha se mantiene (DNM, 2023; OIM, 2023). Dos procesos contribuyeron en esta realidad: el retorno de los uruguayos emigrados durante los períodos previos de crisis económicas y el ingreso de población migrante de otros países. En este último caso, se destaca la llegada de un contingente mayoritariamente hispanohablante, pero también el de migrantes no hispanohablantes, lo cual dio lugar a la propuesta de cursos de ELSE de distintas características en cuatro organismos públicos: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Edu-

cación de la Universidad de la República, la Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes de la Intendencia de Montevideo (propuesta iniciada en el Ministerio de Desarrollo Social, MIDES) y la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP.¹ En la siguiente tabla se especifican los cursos ofrecidos por orden cronológico:

1 En Uruguay, la ANEP funciona como organismo independiente encargado de la educación inicial, primaria, secundaria, técnica y de la formación docente. Es un organismo autónomo, independiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de la Udelar, la cual a su vez también es independiente del MEC. No obstante, estas tres instituciones conforman el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), en el cual participan también otras instituciones educativas de carácter público.

Organismo	Dependencia	Período de trabajo	Población objetivo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Universidad de la República	Desde 2012 a la fecha	Población migrante no hispanohablante en general y estudiantes no hispanohablantes de nivel universitario
Ministerio de Desarrollo Social	Presidencia de la República	2014 y 2015	Población migrante no hispanohablante en general
Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes	Intendencia de Montevideo	Desde 2016 a la fecha	Población migrante no hispanohablante en general
Dirección de Políticas Lingüísticas	Administración Nacional de Educación Pública	Desde 2019 a la fecha	Estudiantes migrantes no hispanohablantes inscritos en ANEP

A partir de lo anteriormente especificado, se observa que en un período de aproximadamente doce años (desde 2012 hasta la actualidad), se estructuraron distintas propuestas educativas (Masello, 2020) para trabajar con la población migrante desde lo lingüístico en términos de integración a la sociedad receptora. Abordaremos, en este artículo, el trabajo en el área de la ANEP por entender que se trata de un punto de trabajo anclado en la inclusión y andamiaje a los estudiantes inscritos en el sistema educativo formal.

Propuesta metodológica

En primer lugar, debemos señalar que esta propuesta parte de la idea según la cual el abordaje de la enseñanza y el aprendiza-

je del español como lengua segunda —de aquí en adelante, EL2— (Pato y Fantechi, 2012), así como su análisis, requieren una aproximación desde la antropología, las ciencias sociales, la lingüística y la didáctica de ELSE. Por lo tanto, recurriremos, a medida que sea necesario, a distintas fuentes para llevar a cabo el tratamiento del tema.

Nuestro objetivo en este artículo radica en analizar la existencia de un marco regulatorio nacional (y contrastarlo con el internacional cuando sea pertinente) con sus lineamientos respecto de la enseñanza de lenguas a migrantes y reconocer qué perspectivas lingüísticas y migratorias acarrea. Para esto, analizaremos la documentación respecto de la enseñanza de EL2 a personas migrantes, solicitantes de refugio

y refugiadas, distinta de la enseñanza de EL2 en contextos de frontera. Sobre este último aspecto cabe señalar que la realidad lingüística del país es compleja: el español en su variedad rioplatense es la lengua utilizada mayoritariamente por la comunidad y es la que utiliza el Estado como vehículo de comunicación, pero Uruguay no tiene lengua oficial, por lo que el español es la lengua oficial *de facto* (Fustes, 2007: 414-443). Por otro lado, según la Ley 17378, se reconoce la Lengua de Señas del Uruguay como lengua natural de la comunidad sorda, válida en todo el territorio.

Debe tenerse en cuenta, asimismo, que la población dista de ser monolingüe y que en los últimos años se ha avanzado no solo en el reconocimiento del portuñol² o portugués del Uruguay (Barrios, 2008 b), sino también en la regulación de las lenguas vehiculares de enseñanza, tal como figura en el artículo 40 de la Ley 18437, denominada Ley general de educación:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la

reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (2008: 40-I-5).³

Por otro lado, una vez planteados los resultados de este análisis, nos proponemos estudiar su puesta en práctica para evaluar qué limitaciones se encuentran al realizar esta tarea y cómo estas barreras afectan la realidad de la integración de los migrantes (Uriarte, 2019). Asimismo, nos proponemos contrastar las distintas políticas lingüísticas nacionales desde 2010 en adelante (fecha del inicio del saldo migratorio positivo)⁴ en el marco de un modelo de integración estatocéntrico (Soysal, 1994; Delgado Montaldo, 2007). Para ello, debe-

3 No obstante, hasta el momento, contamos con la información de que únicamente se han ofrecido cursos de ELSE a migrantes y refugiados, y no cursos de portugués o de lengua de señas como L2, probablemente porque no son las lenguas de habla mayoritaria en la comunidad.

4 La Ley 18250 (2008), aprobada durante el primer gobierno (2005-2010) de un partido político de izquierda en el país (Frente Amplio), supuso cambios de importancia en la política migratoria nacional. Si bien no hay una referencia explícita a la lengua, los artículos 8 y 9 aseguran el derecho al acceso a la educación y los servicios de salud y a la justicia en pie de igualdad respecto de los nacionales uruguayos. En principio, estos contemplan implícitamente el acceso al manejo de la lengua para poder ejercer la ciudadanía.

2 Tal como lo entiende Fernández García (2006: 555-557), el término *portuñol* conlleva la idea de mezcla de lenguas, con una connotación negativa a nivel social. Mientras, los lingüistas manejaron la noción de dialectos portugueses del Uruguay (DPU) y, actualmente, de portugués del Uruguay para hacer mención al portugués hablado en el territorio (principalmente, en las zonas de frontera con Brasil). En este artículo manejamos principalmente la expresión que la propia comunidad lingüística utiliza para denominar su variedad.

mos situar el panorama de esta época en comparación con períodos anteriores de llegada de personas migrantes.

En lo que refiere específicamente a la lengua, cabe señalar que lo ideal es que en la puesta en práctica de una planificación lingüística se constata la existencia de una política previa. Asimismo, es de esperar que, si hay política lingüística, se planifiquen y desarrollen acciones para llevar adelante dichas propuestas, pero no siempre es este el caso. Nuestra investigación, centrada en el análisis de documentos oficiales, busca revelar, en primer lugar, si existen políticas lingüísticas pensadas para la población migrante, solicitante de refugio y refugiada y, en el caso afirmativo, si hay una planificación lingüística que sustente su concreción en prácticas específicas. Partimos de la hipótesis de que el país presenta desde su normativa vigente para la recepción de personas migrantes un modelo específico de integración, pero se encuentran obstáculos en el momento de su puesta en práctica. Ejemplo de ello es el último documento publicado dirigido específicamente a la población antes mencionada (JNM, 2023), el cual está basado en iniciativas formuladas en el período anterior de gobierno, recopilando así lo que se venía haciendo, pero con grandes dificultades en cuanto a su concreción, a la vez que se lo visualiza carente de nuevas propuestas. En lo que respecta a la integración lingüística, una de estas dificultades radica en lo que entendemos como una política lingüística con ausencias y una organización normativa difusa, que da lugar a planificaciones fragmentadas y con dificultades en la continuidad tem-

poral. En concreto, la implementación del programa Español L2, el cual en el presente año lectivo, que va desde marzo de 2024 a febrero de 2025, por motivos que se entienden administrativos, comenzó a implementarse recién en el segundo semestre, esto es, a fines de julio de 2024, lo cual, además, no es la primera vez que ocurre.

Asimismo, sostenemos la hipótesis de que existe un contraste entre las políticas lingüísticas propuestas para la población en general y lo que se implementa en la realidad. Nos interesa abordar este aspecto específico en un texto sobre políticas y planificación lingüística para la población migrante, ya que entendemos que, ante una eventual ausencia de políticas específicas, el migrante no hispanohablante debe integrarse a la comunidad en un marco en el que rigen las políticas lingüísticas para la población general. Por ello, entendemos que corresponde llevar adelante el estudio de estos documentos para observar qué se propone y por qué no hay continuidad en el desarrollo de las propuestas, o ellas peligran en su concreción.

Finalmente, entendemos que de las políticas y de las estrategias de planificación lingüísticas (o de su ausencia) se desprenden pautas que dan cuenta de los modelos teóricos que subyacen en lo que se entiende por integración de la comunidad migrante no hispanohablante en la sociedad receptora. Esto puede reconocerse ya sea en la presencia explícita de la referencia a la comunidad migrante que necesita una enseñanza en ELSE, como en la ausencia de menciones al respecto.

Marco teórico

Para realizar el análisis arriba propuesto partimos de la idea según la cual en una comunidad se regulan (parte de) los comportamientos lingüísticos de los hablantes a través de políticas lingüísticas, entendidas como determinación de opciones respecto de las relaciones existentes entre lengua(s) y sociedad. Estas se ponen en práctica a través de propuestas de planificación lingüística, noción que entendemos como el paso a la acción que se propone luego de establecer la política lingüística (cf. Calvet, 1997). Es así que se propone cierta forma de relación entre la persona migrante con la sociedad receptora y, a su vez, de «regulación» de su conducta para con esta. Esto es, a través de la implementación de programas educativos concretos, se establecen ciertas «pautas de relación y comportamientos adecuados en el camino hacia la integración» (Franzé, 2014).

No obstante, desde la Comisión (actualmente, Dirección) de Políticas Lingüísticas de la ANEP (2007) se entiende que en el país no hay una tradición de políticas y planificación lingüística explicitadas cabalmente en la documentación jurídico-legal que rige al territorio. Puede comprenderse esta realidad desde una doble perspectiva: en primer lugar, la que señala la invisibilización del rol de la lengua en la comunidad; en segundo lugar, la que muestra que está tan incorporado en el imaginario nacional el rol del español en la comunidad que no es necesaria su explicitación concreta en documentos públicos.

Entendemos que es crucial el lugar que ocupa la lengua en el contexto social: en los hechos, se observa un rol bastante

definido en gran parte de la vida pública de la comunidad. A su vez, su dominio es objeto de políticas públicas focalizadas, algunas de ellas, destinadas a la enseñanza a población migrante. Además, según Franzé «la promoción estatal directa de tales políticas *singularizadas* está asociada a los procesos de gestión y control de las migraciones» (2014: 205), es decir que el Estado tiene una presencia más centralizada.

En este sentido es relevante plantear la importancia que consideramos tiene la integración, en tanto proceso social y humano, en contraposición a la marginalización o exclusión de la población migrante de la sociedad receptora. Por tanto, se hace referencia a la «integración como forma de lograr una coexistencia pacífica entre distintos grupos étnicos» (Delgado Montaldo, 2007: 49). Asimismo, en base a un estudio realizado en relación a las formas en que las sociedades receptoras se plantean la integración de las poblaciones migrantes, es posible afirmar que el modelo de incorporación presente en Uruguay es estatista (Soysal, 1994). Es decir que dicho modelo de incorporación considera a las personas migrantes como individuos y no como colectivo. En este marco «el concepto de integración adquiere un significado estatocéntrico, pues asume a los individuos (entre ellos los inmigrantes) en un plano igualitario de los derechos que son proporcionados por el Estado» (Delgado Montaldo, 2007: 48). De esta manera, se ve reflejada la fuerte presencia del Estado en los procesos de integración de la población antes mencionada, lo que resalta así la importancia que el mismo adquiere en el abordaje de esta temática desde una perspectiva intercultural y de derechos.

Uruguay y su proceso migratorio

El proceso migratorio en Uruguay tiene distintos momentos y cada uno de ellos posee características propias (Taks, 2006). Es así que, en el siglo XVIII, en tiempos de la colonia española, los gallegos, catalanes, y otros grupos de personas que migraban hacia este territorio lo hacían, por lo general, arribando primero a Buenos Aires y de ahí se dirigían a la (entonces) Banda Oriental. Además, durante este período y hasta el comienzo del siglo XIX se observa la llegada de esclavos que provenían del continente africano. En lo que respecta a esta última época, si bien en el siglo XIX llegaron inmigrantes alemanes, escoceses, franceses, suizos, rusos, judíos, libaneses, etc., la mayoría provenía de España e Italia, lo cual contribuyó a la conformación del perfil lingüístico del país (Bertolotti y Coll, 2014).

¿Cómo se abordó lingüísticamente la integración de estos migrantes? Tal como lo señala Barrios en su estudio sobre la comunidad lingüística italo-parlante del Uruguay (2008a), en lo que respecta a este contingente, con un movimiento migratorio hacia el país largamente sostenido, la comunidad lingüística de acogida los fue integrando de tal manera que el italiano se mantuvo como expresión de su identidad étnica. No obstante, no se instauró como lengua de intercambio en la sociedad receptora. A este respecto, Oroño (2016) señala el rol de la escuela pública, que contribuyó decisivamente al fortalecimiento del español como lengua nacional, ya que la obligatoriedad impuesta para esta implicaba que todos los niños y las niñas fueran escolarizados/as en esa lengua. Así que, más allá de que no hubiera políticas lingüísticas

específicas abocadas a la enseñanza del español para la población migrante y refugiada, fue a través de las políticas educativas para la población general que, en un Estado recientemente surgido, se integró lingüísticamente al contingente migrante.

En lo que respecta al siglo XX, hasta los años 60 continuó ingresando población migrante al país, sin, al parecer, políticas lingüísticas específicas que velaran por su integración lingüística. En 1943, durante la dictadura de Alfredo Baldomir, se crea la Academia Nacional de Letras, luego de un primer intento infructuoso llevado adelante en 1923 (Markarian, Jung y Monné, 2018). Este dato resulta relevante ya que, en la fundamentación de su creación, figura el siguiente párrafo:

Considerando: que el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos lingüísticos, al par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y la envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos, que el pueblo, desapercibido, sanciona con su uso inadecuado e inconveniente (Decreto Ley 10350).

Por lo tanto, la preocupación en torno a la lengua y los migrantes no se centra en su integración lingüística, que se presupone como un hecho, ya que se constatan aportes que enriquecen y corrompen la lengua. Lo que se observa aquí es que la creación de la Academia Nacional de Letras tiene, entre sus objetivos, el fomento de un uso adecuado de la lengua, contra el cual aten-

tarían los extranjerismos (entendidos en un sentido amplio), más allá de reconocerse los eventuales aportes de los hablantes de lenguas extranjeras.

En la segunda mitad del siglo XX se dan procesos emigratorios debido a la inestabilidad existente a nivel social, económico y político (Rivero, Incerti, Márquez, 2019). Posteriormente, en los años 90 vuelven a comenzar los procesos inmigratorios, pero con otras características (Pellegrino, 2009).

Ya en el siglo XXI, a excepción del período de pandemia por COVID-19, la cantidad de personas migrantes en Uruguay se ha incrementado (MIDES, 2017; OIM, 2023). Cuenta de ello es el gran número de personas migrantes (61810, en total) registradas en el informe preliminar del último censo de población realizado en 2023 (INE, 2023). De igual forma, se observó un incremento en cuanto a las solicitudes de residencia (DNM, 2023) cuya competencia era del Ministerio de Relaciones Exteriores y desde febrero de 2023 pasó a ser exclusiva de la Dirección Nacional de Migración. Cabe indicar que, si bien las cifras de las solicitudes de residencias son más modestas que las de otros países de la región, las mismas son significativas en proporción a su población (OIM, 2023).

Normativa migratoria vigente

Antes de puntualizar los aspectos más relevantes en torno a la normativa migratoria vigente, creemos importante destacar el extenso período previo, el cual se caracterizó por contener una institucionalidad diferente de la actual. Es decir, desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XXI, se

observa un marco normativo que da cuenta de políticas migratorias que favorecen la inmigración europea con el objetivo de poblar estas tierras y reemplazar así la población nativa existente (Taks, 2006). En este sentido, la Ley 320 de 1853, la Ley 2096 de 1890, y el decreto ampliatorio de 1915, la Ley 8868 de 1932 y la Ley 9604 de 1936, entre otros, conforman la institucionalidad antes mencionada, de características claramente discriminatorias. Puesto que, por ejemplo, la Ley de fomento de la inmigración (2096) presenta específicas restricciones para los migrantes no deseados. Y en un decreto ampliatorio de 1915, en su artículo 3, inciso F, se explicita que «Se consideran inmigrantes de rechazo: los asiáticos y africanos que, a juicio de las autoridades de inmigración, sea conveniente su rechazo» (Acerenza Prunell, 2005; Roniger y Sznajder, 2002; Sandonato, 2008; Seguí González y Rovira, 1939). Por su parte, la Ley 2096 especifica que inmigrante es «aquel extranjero considerado honesto y que esté apto para el trabajo», y, a su vez, aclara que quienes no están comprendidos en esta política migratoria eran: «enfermos de mal contagiosos», «mendigos», «individuos que por vicio orgánico o defecto físico [fueran] absolutamente inhábiles para el trabajo», y los mayores de 60 años, a no ser que estuvieran acompañados de cuatro personas útiles.

Por otra parte, desde el 2005 en Uruguay se han observado cambios en torno a la normativa migratoria vigente, que lo han transformado en uno de los primeros países de la región en abordar la temática de la migración desde una perspectiva de derechos. Es a partir de ese momento, en el

que se generan determinadas políticas migratorias, cuando se evidencia la nueva institucionalidad basada en los Derechos Humanos con una mayor participación de la sociedad civil (Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Se observan dichas transformaciones a partir de aprobaciones y sanciones de nuevas leyes, además de creaciones de oficinas consulares en el exterior, así como de oficinas especiales en la capital e interior del país.

En diciembre de 2005 se sanciona la Ley 17927 que incorpora los Acuerdos de Residencia del Mercosur a la legislación nacional. Luego, en 2014 se simplifica el trámite de residencia permanente para los extranjeros, cónyuges, concubinos, padres, hermanos y nietos de uruguayos que acrediten dicho vínculo, y para los nacionales de los Estados Partes del Mercosur y Asociados. Esto es, ese mismo año, se aprueba la Ley 19254 que avanza sobre lo sancionado en la Ley 17927. Previamente, en 2006 se había sancionado la Ley 18076, en la cual no solo se regula el Estatuto de los Refugiados, sino que se explicita el derecho al refugio y a los refugiados. En esa misma ley se establece la creación de la Comisión de Refugiados (CORE), siendo la misma la receptora y encargada de las solicitudes de refugio. Por su parte, en el año 2008 se sanciona la Ley 18250, estableciéndose así la actual Ley de Migración, donde por primera vez se reconoce el derecho a migrar. A su vez, en esta ley se crea la Junta Nacional de Migraciones estableciéndose como órgano asesor y coordinador de políticas migratorias del Poder Ejecutivo y el Consejo Consultivo Asesor de Migración.

Todo lo anterior forma un conglomerado de transformaciones puntuales en lo referente a la normativa migratoria vigente, que fueron llevadas a cabo bajo el gobierno del Frente Amplio (2005-2020). Dicho conjunto es considerado como crucial al respecto del presente trabajo puesto que, de cierta forma, permite visibilizar la posición en la que la población migrante, solicitante de refugio y refugiada queda posicionada en el marco de la normativa vigente. Por tanto, ¿a quiénes se considera personas migrantes? Según Tanja Pacífico, jefa de Misión de la OIM, persona migrante es un

término genérico que refiere a una persona que se traslada de su lugar de residencia habitual, sin importar la razón por la que lo hace y tampoco si ese traslado es temporal o permanente, o si se da en el ámbito nacional o internacional (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020).

En el año 2019 al 3,5 % de la población mundial, es decir, a 272 millones de personas se las consideró migrante internacional; a saber, una de cada treinta personas en el mundo (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020). Mientras que a la fecha en Uruguay hay 61810 personas migrantes, en 2020 había 94000 personas de sesenta nacionalidades diferentes; lo cual no solo plantea la complejidad del fenómeno, sino también la diversidad en cuanto a la representación de países del mundo (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020). En este sentido, es importante señalar que el

marco legal define a las personas migrantes como «extranjeros que ingresen a Uruguay con ánimo de residir y establecerse aquí, en forma permanente o temporaria» (IMPO, 2018). La normativa especifica dos categorías para aquellas personas extranjeras que decidan ingresar y permanecer en el país: no residente y residente. Esta última se subdivide en residente permanente y residente temporario, y es, entre otros, el tiempo de permanencia en el país lo que las diferencia (IMPO, 2018). De igual modo, la normativa vigente especifica que se considera refugiada a cualquier persona que, debido a fundados temores por motivos de raza, opinión política, género, conflictos bélicos, etc., haya abandonado el país de su nacionalidad y no pueda o no quiera regresar a él (Ley 18076, artículo 2, incisos a y b).

Entendemos que estos esfuerzos legales por dotar a la población migrante y refugiada de un marco regulatorio respecto de su ingreso al país desde una perspectiva de derechos cumplen con el objetivo de asegurarles, tal como fue señalado previamente, el ejercicio de sus derechos y el acceso a los servicios del Estado en pie de igualdad con los nacionales uruguayos.⁵ Lo que queda

5 A modo de ejemplo, se puede contrastar la cantidad de derechos establecidos por este marco regulatorio con leyes migratorias anteriores en el país. El caso en el que se observa un mayor contraste es respecto de la conocida como Ley de indeseables, de 1932, a la que se le añaden más restricciones en 1936 (Facal Santiago, 2002: 169-183). Ambas fueron sancionadas en la órbita del gobierno de Gabriel Terra (Jacob, 1983), primero presidente (1931-1933) y luego dictador (1933-1938), de tendencia conservadora.

por observar es si, en el ámbito educativo esta propuesta se cumple, específicamente, en lo que respecta al acceso y a la enseñanza de la lengua.

Es decir que nos planteamos la problemática puntual de la L2: quienes no son hispanohablantes, ¿cuentan con las mismas garantías que un nacional uruguayo hispanohablante para acceder a la educación, a los servicios de salud y para ejercer su rol en la comunidad? Observamos que las leyes arriba expuestas, tenidas como de avanzada por los derechos migratorios que consagran en el marco de los derechos humanos, difícilmente puedan concretarse sin un acceso a una formación de calidad en la L2, ya que presuponen que los migrantes no hispanohablantes deben integrarse a la comunidad sin asegurar una formación lingüística específica para ellos, a diferencia de lo que ocurre en otros países que también reciben población migrante que no maneja la(s) lengua(s) de la sociedad receptora.

Si bien el manejo de la lengua no es utilizado como barrera lingüística (Martínez, 2011) para la obtención de derechos por parte del migrante no hispanohablante, en los hechos se establece esta barrera al no asegurar un marco regulatorio que prevea cursos de L2 para los niños, niñas, adolescentes y adultos que ingresan al país. Desde esta perspectiva, existe una notoria contradicción entre la obligatoriedad de la educación para los menores de edad y la ausencia de políticas lingüísticas y una planificación acorde que acompañen este proceso de integración.

A modo de hipótesis exploratoria, comprendemos que esta contradicción

puede surgir a partir de dos elementos que confluyen. Por un lado, ya se planteó la compleja realidad jurídico-legal de las lenguas en Uruguay. La invisibilización de las lenguas en lo normativo y el establecimiento de requisitos de su manejo (del español, principalmente) en ámbitos de la vida social operan como una restricción en la que el vacío legal instituido, lejos de suponer beneficios para la persona migrante no hispanohablante, implica que se le exija un manejo de la lengua como un hablante nativo.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, al ser el contingente migratorio actual de mayoría hispanohablante, aquellos que no lo son quedan invisibilizados. De hecho, el país no cuenta con datos procesados que permitan reconocer el porcentaje de migrantes y refugiados que se encuentran en esta situación. Para obtener un estimativo, recurrimos a las bases de datos de nuestros cursos (que presentaremos en el siguiente apartado) y a las del Servicio Ecuaménico para la Dignidad Humana (SEDHU), fundación de asociaciones religiosas que funciona como representante de ACNUR en Uruguay y aborda el trabajo con solicitantes de refugio y refugiados. Para 2020, los datos brindados sobre los solicitantes de refugio fueron los siguientes:⁶

Nacionalidad	Año 2020	Acumulado (2018-2020)
Afganistán	3	7
Ghana	5	26
Senegal	18	238
Camerún	4	3
Bangladesh	89	128
Pakistán	33	33
Marruecos	8	10
Siria	4	6
Nigeria	12	19

Por ende, sus necesidades lingüísticas no han sido debidamente abordadas desde el aparato estatal y las iniciativas de enseñanza de la lengua han surgido desde otros espacios. Como ejemplo de la invisibilización de esta población, podemos señalar que, al ingresar al sistema educativo, quienes lo hacen, suelen contar con documento de identidad uruguayo, que se otorga sin grandes trabas a los migrantes residentes en el territorio. Suele ocurrir que, incluso aquellos solicitantes de refugio comprendidos en la tabla precedente ingresen al sistema educativo como uruguayos. Si bien este es un aspecto positivo producto de la política migratoria y su regulación legal, no permite hacer visible la realidad de los migrantes no hispanohablantes en el sistema educativo, para los cuales no se han desarrollado políticas y una planificación lingüística acorde de largo aliento, como veremos a continuación.

No obstante, se debe señalar que el rol del español en Uruguay como lengua que puede atraer a la población extranjera sí

6 Agradecemos al SEDHU el haber compartido este estimativo en el marco de esta investigación.

se reconoce: existe un Grupo de Turismo Idiomático asociado al Ministerio de Turismo. Este nuclea a las principales instituciones que brindan servicios de enseñanza de español a extranjeros, con el objetivo de promover el formato de enseñanza de la lengua asociado a estadías cortas y actividades culturales.

Un último aspecto debe ser tratado en este sentido. En el momento de reconocerse la existencia de migración no hispanohablante, la sociedad receptora debe abordar sus representaciones respecto de esta y sus expectativas en general (Montealegre y Uriarte, 2017), y también en lo que refiere al manejo de la lengua. ¿Esperamos como comunidad que los migrantes aprendan español por sus propios medios, sin una estructura que asegure un manejo independiente de la lengua? ¿Esperamos que se comuniquen como lo hace un hablante nativo? ¿En qué situaciones comunicativas están más en contacto con la comunidad y por ende se juzga su desempeño? Es de esperar que estas representaciones y actitudes hacia el desempeño de los migrantes en la L2 desencadenen asimismo representaciones y expectativas de hablar como un nativo (García Parejo, 2013) por parte de estos en aras de integrarse en la comunidad.

Migración y educación

Como forma de consolidar el marco normativo anteriormente mencionado, consideramos importante destacar la existencia de dos dependencias estatales, las cuales constituyen parte de la consolidación antes aludida. Dichas dependencias son: la Comisión de Educación y Migrantes, anteriormente denominado el Grupo de Tra-

bajo Educación y Migrantes y el Punto de Atención y Asesoramiento a Migrantes en Temáticas Educativas, siendo este último instalado por el grupo antes mencionado. El Grupo de Trabajo Educación y Migrantes comenzó a funcionar en octubre de 2017 con el aval de la Comisión Coordinadora del SNEP. En el mes de mayo de 2018 se firmó la Resolución 0389/018 del MEC otorgándole a dicho grupo un marco formal a la vez que le atribuyó funciones en el marco del artículo 48 del Decreto 394/009.

El programa Educación Intercultural y Migrantes de la Dirección Nacional de Educación del MEC tiene como objetivo promover el abordaje de la educación intercultural en clave de derechos en los diferentes ámbitos del sistema educativo uruguayo, garantizando y trabajando por el acceso integral de los derechos de las personas migrantes y personas refugiadas en el mismo. Dicha comisión está integrada por representantes del MEC, específicamente del Programa de Educación Intercultural y Migrantes de la Dirección Nacional de Educación; así como por representantes del CODICEN de la ANEP, a saber, representantes de la Dirección de Políticas Lingüísticas, de la Dirección de Derechos Humanos, de los entonces denominados Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional, Consejo de Educación Secundaria; así como también por el Consejo de Formación en Educación, la Universidad Tecnológica del Uruguay y la Udelar.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección Nacional de Educación, ofrece un punto de atención y asesoramiento a personas

migrantes en temas educativos. Su cometido es brindar información y orientar a las personas migrantes que llegan al país sobre el funcionamiento del sistema educativo, su oferta y lugares donde se realizan los trámites de inscripción y reválidas. Por tanto, y si bien los derechos de todas y todos están establecidos en diferentes leyes, decretos y resoluciones, el dispositivo antes mencionado se dispuso para asegurar los derechos de las personas migrantes en el país.

En tal sentido, y como se establece en la Ley 18437, la educación es un derecho humano fundamental y es el Estado el que garantiza y promueve una educación de calidad para todos sus habitantes (Ley general de educación 18437, artículo 1, 2008). A este respecto, y en términos generales, en los artículos 47, 48 y 49 del Decreto 394/009 se establece que el Estado uruguayo procurará una rápida inserción de las personas migrantes y sus familias a los centros educativos públicos habilitados o autorizados. Además, en cuanto a la inscripción a dichos centros, esta puede tener carácter provisorio por el plazo de un año si es que no se reúne la documentación necesaria. Respecto de la Udelar, el decreto antes mencionado establece que el ingreso de extranjeros esté regulado por su Ley orgánica y demás disposiciones del Consejo Directivo Central.

En relación con eso, en agosto del 2020, la ANEP presenta su *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. En dicho documento se especifica su proyecto de presupuesto, presentando los lineamientos estratégicos a llevarse a cabo por el gobierno actuante durante el período 2020-2024 en todos los subsistemas educativos, a saber: Educación

Inicial y Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación en Educación. El *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* es una publicación que está organizada en tres volúmenes: «Motivos» (tomo I), «Anexos» (tomo II) y «Articulado» (tomo III). En el documento se especifican las políticas educativas a desarrollarse en el período 2020-2024 y que seguirán ciertas orientaciones y principios o lineamientos estratégicos. Además, allí se explicita el carácter que tienen las políticas a desarrollarse en dicho período; a saber: universal o focalizada. Las de carácter universal se aplicarán a la totalidad de la población estudiantil o docente (según el caso). Por su parte, las de carácter focalizado se aplicarán a «aquellas poblaciones que así lo requieran» (ANEP, 2020, tomo I: 225). Esto es,

en general, las políticas universales garantizan una distribución general de las iniciativas educativas a toda la población, sin diferenciar ningún aspecto de esta; mientras que las políticas focalizadas permiten llegar a determinadas poblaciones con una singularidad tal que amerite un abordaje diferenciado. Son ejemplos de políticas sociales focalizadas las Asignaciones Familiares, o la Tarjeta Uruguay Social y son ejemplos de políticas educativas focalizadas en la órbita de la ANEP la creación de las escuelas de tiempo completo o las acciones desarrolladas a partir de las escuelas APRENDER (ANEP, 2020, tomo I: 146).

Asimismo, y para el objetivo del presente artículo, es posible afirmar que son estas úl-

timas, es decir las políticas focalizadas, las que más relevancia adquieren. No obstante, podemos aseverar que todas apuntan a la atención de la población vulnerable uruguaya, sin hacer foco en la calidad de migrantes o refugiados que puedan tener los estudiantes. Nuevamente, si bien este enfoque es producto de la política migratoria planteada, invisibiliza las necesidades del contingente migrante no hispanohablante, al menos en lo que respecta a sus necesidades lingüísticas.

La modalidad de las políticas transversales a desarrollarse en el período actual, ya sea universal o focalizada, lo harán a lo largo de ciclos y niveles de la educación obligatoria. Y, en este sentido, también se establece que la transversalidad funciona como estrategia de integración donde la educación lingüística es una de las líneas generales de dichas políticas (cf. ANEP, 2020, tomo I: 225). A este respecto, el objetivo explicitado en el marco de la educación lingüística es

desarrollar y fortalecer una política lingüística transversal a todo el sistema educativo fortaleciendo el aprendizaje del idioma español y la educación en segundas lenguas y lenguas extranjeras (ANEP, 2020, tomo I: 232).

En tal sentido, la estrategia más específica a implementar a este respecto es la «promoción de la inclusión educativa de alumnos migrantes de países no hispanoparlantes a través del dictado de cursos de español» (ANEP, 2020, tomo I: 234).

De esta propuesta no se desprende que los cursos aludidos sean de L2, por lo que

se puede entender que los cursos mencionados sean los cursos de lengua materna con los que contaba previamente el sistema educativo. Por otro lado, si bien se hace mención al aprendizaje de segundas lenguas (cf. ANEP, 2020, tomo I: 233-234), este puede ser comprendido como el trabajo sobre el español en los ámbitos de frontera en los que el portuñol sea la primera lengua.

Otro punto importante a destacar es la gran cantidad de alumnado migrante presente en el sistema educativo formal uruguayo que se observa año a año. Por ejemplo, en 2017, durante el año lectivo, más de 900 niños y niñas migrantes asistieron a las escuelas públicas de Montevideo (ANEP-CEIP, 2018) y, en 2022 entre 1300 y 1500 adolescentes migrantes asistieron a diferentes centros públicos de educación media del país⁷. Esto resalta la necesidad e importancia en cuanto a la existencia y permanencia de espacios de enseñanza y aprendizaje del español como L2 a la antes mencionada población estudiantil. No obstante, hay cursos de español como L2 para estudiantes de enseñanza media (y también para los de Primaria, cuando surge la necesidad) en el marco de la Dirección de Políticas Lingüísticas. Dichos cursos comenzaron a dictarse a partir de 2019, aunque de forma interrumpida, por lo que, finalmente, esta propuesta, en caso de ser entendi-

7 Ante la carencia de una única sistematización de datos, se entiende pertinente aclarar que esta cifra es estimativa y de origen diverso, puesto que esta información fue compartida a una de las autoras de este artículo por diversos equipos de trabajo de diferentes direcciones de la ANEP.

da como política de enseñanza de la L2 a migrantes no hispanohablantes, queda sobre el papel, sin materializarse como tal de forma sostenida.

Esta realidad contrasta con lo observable a través de los materiales elaborados por otros sistemas educativos en el exterior, como es el caso de Argentina (Baigorri, Moreno, Portilla, Prati, Revale y Romano, 2017a; 2017b; Romano, 2022) y de España, como ocurre con la guía de Navarra (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003). En ambos casos se abordan pautas para la atención primaria a estudiantes que ingresan al sistema educativo desde la perspectiva y las necesidades del centro educativo para brindarle herramientas al estudiante. Es decir, el foco está puesto en la acogida del estudiante, pero mediante pautas de trabajo y recolección de datos para el docente que le permitan establecer una hoja de ruta en lo que refiere a la inclusión lingüística del estudiante.

Debe señalarse otro aspecto a tener en cuenta: en el marco de las políticas lingüísticas establecidas a nivel internacional, del mismo modo que se debiera garantizar el acceso a la enseñanza de la L2 para lograr una integración en la comunidad, también es deseable promover la educación y el manejo de las lenguas de herencia del estudiante, ya que estas forman parte de su repertorio lingüístico y hacen a su identidad. Por el momento, en la enseñanza pública no se ha garantizado esta posibilidad, aunque sí está contemplada en el documento de la ANEP de 2020 (cf. Tomo I: 233). Específicamente, se refiere a que cuentan los estudiantes de enseñanza secundaria y técnico-profesional con el ac-

ceso gratuito a cursos de alemán, francés, italiano, portugués y lengua de señas del Uruguay, en el ámbito de los Centros de Lenguas Extranjeras de la ANEP. Quienes posean un repertorio lingüístico cuyas lenguas no estén comprendidas en este listado corren el riesgo de perder sus lenguas de origen, salvo que intercedan, como ocurrió en otras épocas y como ocurre en algunos casos específicos, las comunidades migrantes no hispanohablantes en cuestión y se organicen para fomentar la continuidad en el manejo de la(s) lengua(s) identitaria(s) (Farrell, 2008) y de herencia (Polinsky y Scontras, 2020). En caso de que esto ocurriera, supondría un trabajo de enseñanza no formal producto del interés de las asociaciones civiles con el objetivo de fomentar el plurilingüismo de los miembros de su comunidad.

Ante lo expuesto anteriormente, observamos que muestra de ello son alusiones específicas en el cuerpo de los textos de los documentos mencionados, que aún falta camino por recorrer. Esto es, se implementan determinadas políticas transversales focalizadas, pero aún no se cuenta con sus indicadores de evaluación, a saber:

la ANEP se encuentra abocada al diseño de la metodología de evaluación de las políticas focalizadas [] con indicadores que se diseñarán una vez se cuente con la metodología completa de monitoreo de la implementación y de la evaluación de las políticas focalizadas (ANEP, 2020, tomo II: 13).

En conclusión, lo que ocurre en los hechos es que quienes necesitan un abordaje de la

lengua desde una perspectiva de la L2 en la enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional deberán recurrir a estructuras extracurriculares pensadas con otros fines para la población hispanohablante nativa (clases de apoyo en el marco de las escuelas, las tutorías de los liceos o de horas de coordinación que destinen los docentes que así lo deseen).

Estructura educativa en la ANEP

El programa Español L2 (Gründler, 2020), que funciona en la órbita de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, se creó en el año 2019 con el cometido de integrar lingüísticamente a la población estudiantil migrante no hispanohablante de educación media. Su importancia y singularidad radican en que es el único espacio de enseñanza y aprendizaje de EL2 dirigido a estudiantes migrantes, solicitantes de refugio o refugiados/as no hispanohablantes de la ANEP. Si bien, el objetivo general del programa Español L2 apunta a la integración lingüística de dicha población estudiantil, también se contemplan otros objetivos más específicos, como ser la formación de personas autónomas y críticas, así como la enseñanza de EL2 en el mencionado contexto educativo.

En dicho programa se plantea el alcance de los objetivos propuestos a través de la realización de determinadas actividades específicas. Las mismas giran en torno a cuatro ejes principales que son: los cursos de EL2; las trayectorias educativas de los/as estudiantes participantes del programa; el trabajo con el/la estudiante y su familia; y, por último, el trabajo con docentes de todas las asignaturas, es decir, no solo

con los/as docentes de lenguas, sino con todos/as aquellos/as docentes que tienen en sus clases a estudiantes migrantes, solicitantes de refugio o refugiados/as no hispanohablantes. En cuanto al primer eje, el mismo refiere específicamente a la organización, planificación y dictado de cursos de EL2 que contienen características específicas, sumado al diseño y elaboración de materiales didácticos. Las mencionadas características de los cursos ofrecidos son: diferentes niveles, frecuencias, modalidades, etc. Esto es, los cursos ofrecidos se organizan en dos niveles; a saber, básico e intermedio. Ambos niveles son ofrecidos en diferentes días y horarios de forma tal de evitar una posible superposición de horarios entre los mencionados cursos y los horarios del liceo o UTU a donde asiste la población estudiantil participante. Otra característica es la inscripción continua, de manera que todo estudiante que llegue al país en cualquier momento del año lectivo pueda integrarse al programa si es que así lo desea. Finalmente, otra particularidad de los cursos mencionados es su modalidad, esto es, presencial y a distancia. Todos los estudiantes que así lo soliciten podrán participar del programa tanto de manera presencial como a distancia. Esto no solo permite adecuar el trabajo a los requisitos impuestos, que de cierta forma se instalaron luego del COVID19, sino que también amplía la participación a todo el territorio, posibilitando así visibilizar a toda la población y no solo trabajar con el estudiantado residente en la ciudad de Montevideo.

Por otro lado, y en lo relacionado al cumplimiento de otros objetivos planteados, es posible afirmar que el enfoque pe-

dagógico de los mencionados cursos se da desde la interculturalidad propositiva⁸ (Novaro, 2006). Con respecto a los demás ejes de trabajo, se destaca el acompañamiento de las trayectorias educativas de la población estudiantil a través del trabajo colaborativo y cooperativo con otros actores de la comunidad educativa. Además, se resalta el trabajo realizado con el/la estudiante y su familia en torno a su integración en el ámbito social, educativo y cultural. Y, finalmente, se distingue el trabajo llevado a cabo con los/as docentes de todas las asignaturas, no solo con los/as de lenguas.

Una mirada al modelo de integración en su vínculo con las lenguas

A pesar de todo lo antedicho, entendemos que todavía existen muchas cosas por hacer puesto que, según España (2018), en Uruguay aún se observan incongruencias en el contenido de la normativa vigente y su implementación. Y estas incongruencias se hacen patentes en el ámbito lingüístico, pero todo pareciera indicar que este hecho no ocurre u ocurrió solamente en Uruguay:

Podríamos contestar la pregunta de si dar la oportunidad o el derecho a los inmigrantes de aprender la(s) lengua(s) del país de residencia se trata de una herramienta de integración, en cuyo caso habrá que definir asimismo qué

entendemos por integración, cultural o estructural. Constatamos que en la mayoría de los países la lengua no está institucionalmente considerada como herramienta de integración, o tal vez [es] considerada implícitamente [...] (Pujol Berché, 2009: 106).

Como ya se mencionó, el modelo de integración que emana de las leyes de migración y refugio actuales encuentra escollos y vacíos que dificultan la aplicación de los derechos lingüísticos de los migrantes, tanto en lo que respecta al acceso a clases de ELSE como al mantenimiento de su lengua identitaria o de herencia, ya que no se cuenta con propuestas específicas para estimular a la población migrante para que las mantenga (Aberdeen, 2016) y así fomentar el plurilingüismo en un marco de interculturalidad.

Visto que la enseñanza de la L2 no está consagrada, lo que se observa aquí es que se hace patente la necesidad del trabajo colaborativo con las instituciones para abarcar aquello que la población migrante no hispanohablante precisa para integrarse a la comunidad, no solo en el área de lenguas, sino también en áreas centradas en la integración en la comunidad. Es decir, las ofertas educativas y los espacios centrados en la integración específica de esta población no son abundantes y se requiere un trabajo colaborativo para poder satisfacer las demandas (De Vasconcellos *et al.*: 2020). Asimismo, también se debe hacer énfasis en el trabajo colaborativo para visibilizar la realidad de los migrantes y sus necesidades, ya que se observa que tanto la presencia de este grupo de personas como sus necesidades de integración en lo que respecta a la

8 Aquí se hace referencia a "la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias; se referiría, en definitiva, a un encuentro simétrico, basado en el diálogo entre diversas posiciones y saberes" (Novaro, 2006: 54).

lengua no han sido debidamente consideradas hasta el momento. En este sentido, a nivel institucional, entendemos que la enseñanza del ELSE puede promover la concientización acerca de la presencia de estos grupos migratorios.

A este respecto, cabe destacar que, más allá de lo arriba expuesto, se debe recordar que los procesos de integración a los que nos referimos, en los cuales la enseñanza de la lengua cobra un rol relevante, son procesos bidireccionales (Bianco y Ortiz, 2019) que atañen tanto a la población migrante como a la sociedad receptora. Así, la integración lingüística puede estar invisibilizada, puede funcionar como barrera en el control de la migración o para la obtención de los derechos en el territorio, puede entenderse como instrumento educativo y cultural en conjunto con la enseñanza de las lenguas identitarias y de herencia. Lo que se observa es que tanto el modelo de lengua que se elija enseñar como el rol que se le asigne a la enseñanza de la L2 en la integración de la población migrante reflejan las posturas que la sociedad receptora toma no solo respecto de los fenómenos migratorios, sino también de los fenómenos lingüísticos propios de la comunidad y de los que surgen en el momento de la integración de la población migrante.

Este aspecto es relevante, ya que la postura que se tome (educación intercultural, invisibilización de las prácticas de enseñanza de la L2, entre otras) es síntoma del rol que se le otorga a la L2 en la sociedad receptora. Tal como lo señala Pujol Berché (2009), el diseño de políticas lingüísticas y de integración para la población migrante se vincula con el rol que la L2 tomó duran-

te la construcción de cada Estado-nación. En otras palabras, son evidencia y consecuencia de los roles atribuidos a las lenguas en este proceso, que se dio en el siglo XIX, en el cual el español funcionó como lengua de enseñanza con el objetivo de homogeneizar lingüísticamente al país, no solo en lo que respecta a la llegada de migrantes, sino también en lo que atañe a la realidad lingüística en el norte del país.

A modo de cierre

En este trabajo hemos buscado realizar un abordaje de las políticas lingüísticas en torno a la enseñanza de ELSE y su implementación desde distintas áreas, con el objetivo de visualizar la complejidad existente entre los derechos garantizados a las personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas y las dificultades que persisten para su implementación, incluso varios años luego de sancionada la normativa vigente. A partir de los datos presentados, entendemos que la población migrante no hispanohablante en Uruguay (aunque su presencia no esté pertinentemente discriminada en los registros) tiene tendencia al crecimiento. Por tanto, consideramos que es urgente la creación y el mantenimiento de espacios de enseñanza y aprendizaje para dicha población, que atienda sus necesidades e intereses: se debe garantizar la igualdad y evitar reforzar las desigualdades.

Asimismo, constatamos que no hay políticas ni planificación específica porque está invisibilizada la población migrante no hispanohablante. A esto se suma la invisibilidad de la lengua española, en su variedad rioplatense a nivel legal, aunque sí se observa la presencia de discursos puristas en

torno a esta que han dado lugar a la creación de la Academia Nacional de Letras y a proyectos de ley como el de Ope Pasquet en 2020. Se debe recordar que la visión (entendida como conjunto de representaciones sociolingüísticas) que se tenga sobre la lengua y la variedad lingüística que se maneja en el territorio incide directamente sobre la variedad a enseñar y cómo se la enseña, por lo que toda reflexión sobre el ELSE implica también analizar cómo concebimos nuestras propias prácticas de español como lengua materna (Bárkányi y Fuertes Gutiérrez, 2022).

Es importante señalar que en el estado actual de la situación de la enseñanza de ELSE en la ANEP, muchas veces se recurren a espacios pensados para abordar dificultades de aprendizaje con los estudiantes en general, ya que no hay una propuesta fortalecida y sostenida de enseñanza de ELSE. Si bien los espacios de tutorías y de apoyo no están pensados para la enseñanza de la L2, sí se debe promover y desarrollar el trabajo colaborativo, pero siempre partiendo de una base de enseñanza de L2 sostenida a lo largo del tiempo. Más allá de que una primera respuesta de emergencia para trabajar con la población migrante no hispanohablante pueda ser a través de apoyo y tutorías, luego de varios años de percibir una realidad que llegó para quedarse, no solo se deben fortalecer y darles institucionalidad a los cursos de ELSE, sino que también se los debe incluir en un trabajo en red con la educación formal toda. Por su parte, destacamos la importancia de un trabajo en red que logre incluir a las familias de los estudiantes en estos procesos de aprendizaje de la L2, ya sean estos mayores

o menores de edad. En el caso de los menores de edad, se hace imperioso el trabajo coordinado con los referentes adultos. En el caso de los mayores de edad, un trabajo intrafamiliar permitiría atender más fácilmente a los menores y a otros miembros de la familia que por iniciativa propia no se acercarían en un primer momento a las clases de ELSE.

Un último punto a tener en cuenta es que el trabajo con la población migrante toda y con la población no hispanohablante en especial debe tener en cuenta otras dimensiones específicas del aprendizaje que no atañen solo a lo lingüístico, sino también a las dificultades de aprendizaje en general. Así como no manejar el español no es una dificultad de aprendizaje, también se constata que su no manejo esconde dificultades que sí pueden existir y no se están tratando pertinentemente producto del desconocimiento del desempeño del estudiante en diversas áreas del conocimiento.

Todo parece indicar que, en el marco de los movimientos migratorios actuales, continuarán llegando personas migrantes y refugiadas al Uruguay.⁹ Creemos que es importante mantener la normativa migratoria vigente desde un enfoque de derechos no solo en el papel, sino también mediante una puesta en práctica con propuestas educativas que puedan dar respuesta a esta población en lo que refiere a su integración en general y a su integración lingüística en particular.

9 Así lo indican las noticias más recientes luego de la toma del poder del gobierno afgano por parte de los talibanes: <https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/estudian-perfiles-afganos-darles-cobijo-uruguay.html> . Consultado el 16/09/21.

Referencias bibliográficas

- Aberdeen, G. (2016) *Understanding community heritage language schools in Alberta*. Tesis doctoral, Universidad de Alberta.
- Acerenza Prunell, S. (2005) «El Uruguay de puertas abiertas: Patrones de rechazo en la Legislación inmigratoria nacional (1890 - 1915)» en *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario*. Rosario, Argentina: Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Barrios, G. (2008a) *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- (2008b) «Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos» en Da Hora, D. y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Brasil: Idéia/ Editora Universitária. 79-103.
- Bertolotti, V. y Coll, M. (2014), *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Información y Comunicación.
- Bianco, R. y Ortiz, M. (2019) «La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua» en Cohen, J. y P. Schuster (eds.) *Modelando el transnacionalismo*. Londres, Reino Unido: Transnational Press London. 151-170.
- Calvet, L. J. (1997) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. Traducción al español de Lía Varela. Supervisión de Roberto Bein.
- Delgado Montaldo, D. (2007) «Modelos de incorporación de inmigrantes: teorías y perspectivas» en *Revista de Ciencias Sociales*, III-IV, 117-118. 43-55.
- De Vasconcellos, M.; Gründler, V.; Piña L. y Torres C. (2020) «Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados» en Masello, L. (dir.) en *Español, lengua de integración en Uruguay*. Vol. 3 de la serie *Estudios de lenguas*. Montevideo, Uruguay: CSIC.
- España, V. (2018) «Derechos de papel. El derecho a migrar en Uruguay a diez años de la ley 18250» en SERPAJ, *Derechos Humanos en Uruguay. Informe 2018*. Montevideo, Uruguay: SERPAJ. 202-209.
- Facal Santiago, S. (2002) «Política inmigratoria de puertas cerradas. Uruguay frente a la llegada de refugiados españoles republicanos y judíos alemanes» en *Revista Complutense de Historia de América*, 28. 169-183.
- Farrell, E. (2008). *Negotiating identity: Discourses of migration and belonging*. Tesis doctoral, Macquarie University.
- Fernández García, M. J. (2006) «Portuñol y literatura» en *Revista de Estudios Extremeños*, 62. 555-577.
- Fernández, C. (2012) «La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur» en *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 22. 5-12.
- Franzé, A. (2014) «La lengua como categoría de acción política: el español en el contexto de regulación de las migraciones» en Cátedra, M. y M. J., Devillard (eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luis García García*. Barcelona, España: Bellaterra. 201-222.
- García Parejo, I. (2013) *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre*

- el aprendizaje y uso del español como segunda lengua en marcoELE*, 18. Consultado el 20/12/2018 en https://marcoele.com/descargas/18/garcia-representaciones_actitudes.pdf.
- Gründler, V. (2020) «Español como L2 en Educación Media» en *13° Foro de Lenguas ANEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2022) «Prácticas docentes en la enseñanza de la diversidad del español LE/L2» en N. Hernández Muñoz, J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes (comp.) *La diversidad del español y su enseñanza*. Nueva York: Routledge. 218-247.
- Jacob, R. (1983) *El Uruguay de Terra, 1931-1938: una crónica del terrorismo*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Markarian, V.; Jung, M. E. y Monné, M. (2018) *Las primeras siete décadas de la Academia Nacional de Letras del Uruguay. 1943-2013*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Martínez, J. (2011) «Exigencias lingüísticas a migrantes adultos en Europa» en *Segundas lenguas e inmigración en red*, 5. Consultado el 12/02/15 en www.segundaslenguaseinmigracion.es. 70-81.
- Masello, L. (2020) «El español lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados» en Masello, L. (dir.) *Español lengua de integración en Uruguay*. Vol. III de la serie *Estudios de lenguas*. Montevideo, Uruguay: CSIC. 11-36.
- Montealegre, N. y Uriarte, P. (2017) «Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio» en *Revista uruguaya de antropología etnográfica*. Año II, 1. 41-54.
- Novaro, G. (2006) «Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos» en *Cuadernos Interculturales*, 4(7). 49-60.
- Oroño, M. (2016), *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vázquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012) «Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)» en *Relingüística aplicada*, (10), 11. Consultado el 20/08/21 en <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>.
- Polinsky, M. y Scontras, G. (2020) «Understanding heritage languages» en *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4-20.
- Pellegrino, A. (2009) *Uruguay: país de migrantes internos y externos*. Montevideo, Uruguay, PNUD.
- Pujol Berché, M. (2009) «Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación» en *Lengua y migración*, (1), 1. 75-120.
- Rivero, S. y Ríos, N. (2019) «La integración de las poblaciones inmigrantes en Uruguay: elementos para el debate» en *Escenarios*, 29. 1-8.
- Rivero, S.; Incerti, C. y Márquez, C. (2019) «El reciente proceso migratorio en Uruguay: algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado» en *Fronteras*, 12. 100-114.
- Roniger, L. y Sznajder, M. (2002) «La reconstrucción de la identidad colectiva del Uruguay tras las violaciones de los derechos humanos por la dictadura militar», en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 5 (9). 45-69.
- Sandonato, P. (2008) «Nacionalidad y extranjería en el Uruguay: un estudio normopolítico» en *Revista de derecho*, 3. 175-243.
- Seguí González, L. y Rovira, A. (1939) *Contribución al estudio del derecho migratorio uruguayo: doc-*

- trina, legislación, jurisprudencia, compilación e índice alfabético de leyes, decretos y resoluciones nacionales*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Montevideo.
- Soysal, Y. (1994) *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago, Estados Unidos: Chicago University Press.
- Taks, J. (2006) «Migraciones internacionales en Uruguay: de pueblo trasplantado a diáspora vinculada» en *Theomai*, 14. 139-156.
- Uriarte, P. (2019) «Del dicho al hecho. Algunas consideraciones sobre la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos» en Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay *Movilidad humana*. Montevideo, Uruguay: Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay. 38-51. Consultado el 22/08/21 en <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/movilidad-humana>.
- Documentos consultados*
- ANEP (2017) *Marco curricular de referencia nacional*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 016/07/20 en <https://mcrcn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>.
- (2019) *Políticas lingüísticas 2015-2019*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 06/07/20 en <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-linguisticas>
- (2020) *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 16/06/21 en <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>.
- ANEP-CEIP (2018) *Movilidad humana, migrantes y educación primaria*. Consultado el 16/08/21 en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf.
- Baigorri Haüen, L.; Moreno, L.; Portilla, M.; Prati, S.; Revale, S. y Romano, E. (2017a) *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Consultado el 10/07/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/01/12/6bf1cae3decadc15a7cb6c691ad6d8d5edaf6e9.pdf>.
- (2017b) *Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión. Para las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Consultado el 10/07/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/01/12/bd4841dfce87b26071b7d15e514ade3e2f775a88.pdf>.
- Comisión de Políticas Lingüísticas (2007) *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CODICEN. 414-443. Consultado el 15/07/21 en <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplep/DOCyAP.pdf>.
- (2017) «Documento de políticas lingüísticas». Consultado el 06/07/20 en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/documento%20de%20políticas%20linguisticas2017.pdf>.
- Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes (2020). Actación de Comisión del 21 de octubre de 2020. Consultado el 07/08/21 en <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/>

- representantes/comisiones/comision-actuacion?RA_FechaDeReunion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=21-10-2020&RA_FechaDeReunion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=21-10-2020.
- Dirección Nacional de Migración (2023). *Anuario estadístico 2023 Anuario estadístico de la Dirección Nacional de Migración 2023* | MI (www.gub.uy)
- Decreto-ley 10350 (1943) Academia Nacional de Letras. Consultado el 22/08/21 en: <http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/v/86702/46/mecweb/fundacion-de-la-academia?3colid=86702&breadid=86702>.
- Fustes, J. M. (2007) «Apéndice 7. Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas» en Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CODICEN. 414-443. Consultado el 15/07/21 en <http://www.anep.edu.uy/documentos/clepDOCyAP.pdf>.
- García Armendáriz, M. V.; Matellanes Marcos, C. y Martínez Mongay A. M. (2003) *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación. Consultado el 20/07/24 en https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/catalogo/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/espanol-como-segunda-lengua-e-l2-para-alumnos-inmigrantes
- Grupo de Turismo Idiomático: http://apps.mintur.gub.uy/Plantur/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=44. Consultado el 4/9/21.
- IMPO (2018) Migración. Consultado el 20/07/2020 en <https://www.impo.com.uy/migracion/>.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Censo nacional de población 2023: resultados preliminares* Montevideo, Instituto Nacional de Estadística. Población preliminar: 3.444.263 habitantes | INE (www.gub.uy)
- Junta Nacional de Migración (2023). Plan Nacional de Integración para personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas. Plan Nacional de Integración para personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas | AUCI (www.gub.uy)
- Ley 320 (1853) Inmigración. Colonización. Beneficios. Consultado el 05/06/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/320-1853>.
- Ley 2096 (1890) Ley de inmigración. Consultado el 07/06/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/2096-1890>.
- Ley 8868 (1932). Consultada el 4/07/21 en http://www.telematica.penta-transaction.com/telematica_v3/consultas/tece/htdocs/leyes/10008868.htm.
- Ley 9604 (1936) Extranjeros. Consultada el 23/06/21 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp876707.htm>.
- Ley 17378 (2001) Personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguay. Consultada el 23/03/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>.
- Ley 17927 (2005) Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1709365.htm>
- Ley 18076 (2007) Derecho al refugio y a los refugiados. Consultada el 20/05/2021 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4115960.htm>

- Ley 18250 (2008) Migración. Consultado el 14/08/2021 en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6248.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2008/6248>
- Ley 19254 (2014) Residencia permanente en la República. Consultada el 20/07/2021 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6061454.htm>
- Ministerio de Desarrollo Social (2017), *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Informe final*. Montevideo, Uruguay: MIDES.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011) *Hacia un plan nacional contra el racismo y la discriminación. Informe final*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura y Sistema Nacional de Educación Pública (2018) *Guía para el ingreso de migrantes al Sistema educativo*. Consultado el 06/07/20 en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/guia-para-ingreso-migrantes-sistema-educativo>.
- Organización Internacional para las Migraciones (2023) *Movimientos migratorios recientes en América del Sur-Informe Anual 2023*. Iom.int. <https://publications.iom.int/books/movimientos-migratorios-recientes-en-america-del-sur-informe-anual-2023>
- Pasquet, O. (2020) Proyecto de ley: idioma español. Consultado el 22/08/21 en <https://parlamento.gub.uy/documento-syleyes/ficha-asunto/147186>.
- Romano, E. A. (coord.) (2022) *Hablantes de lenguas distintas del Español (HaLeDiEs) en las escuelas de la Ciudad. Diagnóstico de habilidades lingüísticas. Nivel secundario*. Consultado el 29/06/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/11/01/a9a316cff39509d78df3b0026ab82433b525d7ec.pdf>.

Adriana María Celón Ortiz Andrés Guadalupe Muñoz del Río

Adriana María Celón Ortiz
adricelon@uaz.edu.mx
Universidad Autónoma
de Zacatecas, México
ORCID: 0009-0005-9230-4435

Andrés Guadalupe
Muñoz del Río
adresing@camzac.edu.mx
Universidad Autónoma
de Zacatecas, México
ORCID: 0000-0003-0153-375X

<https://doi.org/10.32870/vel.vi267>

Recibido: 04/11/2024

Aceptado: 08/02/2025

Publicado: 02/09/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E267

Un acercamiento al estado del arte de los repertorios lingüísticos para la enseñanza de las lenguas extranjeras: primera parte

An approach to the state of the art in linguistic repertoires for foreign language teaching: Part One

RESUMEN: Esta primera parte es una investigación cualitativa, de corte documental hermenéutica y heurística, de tipo descriptiva transversal. Se utilizaron como instrumentos documentos relacionados a los repertorios lingüísticos seleccionados por consulta: artículos de divulgación científica y capítulos de libros, principalmente de repositorios y bibliotecas digitales institucionales y revistas electrónicas indexadas. A través de la técnica de revisión exhaustiva de documentos los criterios establecidos fueron: relevancia, vigencia, actualidad, globalidad, apego al campo de la lingüística y concomitancia en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de lenguas. El objetivo general consistió en reflexionar sobre la importancia del papel de los Repertorios Lingüísticos (RL) para la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) y el plurilingüismo, a través de la búsqueda, categorización y descripción de hallazgos documentales en relación al estado del arte como aporte a la generación del conocimiento en investigaciones de este tipo. Los resultados demostraron que, 1) los RL son una construcción de una expresión viva y flexible de la identidad, 2) son un recurso pedagógico valioso que permite alcanzar una mayor justicia epistémica, 3) tienen una repercusión, que puede ser positiva o negativa en la enseñanza de LE, 4) se evidencia el papel hegemónico de la escuela con respecto al plurilingüismo y a la enseñanza de lenguas maternas y lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; plurilingüismo; repertorios lingüísticos; sociolingüística..

ABSTRACT: This is the first part of a qualitative research study employing a documentary, hermeneutic, and heuristic approach, characterized as descriptive and cross-sectional in nature. The former instruments were documents related to the

COMO CITAR: Celón Ortiz, A., & Muñoz del Río, A. G. (2025). Un acercamiento al estado del arte de los repertorios lingüísticos para la enseñanza de las lenguas extranjeras: primera parte . *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.267>

selected linguistic repertoires, including scientific dissemination articles and book chapters, sourced primarily from institutional digital repositories, academic libraries, and indexed electronic journals. Using the application of an exhaustive document review technique, and bearing in mind as a criterion: relevance, validity, currency, comprehensiveness, adherence to the field of linguistics, and alignment with language teaching and/or learning processes. The main objective was to reflect on the connotation of Linguistic Repertoires (LR) for Foreign Language (FL) teaching, and plurilingualism at the hand of the identification, categorization, and description of documentary findings related to the state-of-the-art, thereby contributing to the generation of knowledge within this domain. The findings demonstrated that, 1) LR are a construction of a living and flexible expression of identity; 2) they represent a valuable pedagogical resource that enables greater epistemic justice; 3) they have an impact—either positive or negative—on foreign language teaching; and 4) the hegemonic role of the school is evident about plurilingualism and the teaching of both mother tongues and foreign languages..

KEYWORDS: Foreign language teaching and learning, multilingualism, linguistic repertoires, sociolinguistics.

1. Introducción

La investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras en México es un terreno cada vez más explorado. Hasta antes de los años 90, estuvo bajo la responsabilidad casi exclusiva por parte de los centros de idiomas que fueron emergiendo en el territorio nacional (Ramírez et al. 2007). Sin embargo, es a partir de esa década que surgen también nuevos programas de licenciatura y posgrado, cuyo propósito fue atender la necesidad educativa no solo en la enseñanza, sino también en la formación de docentes.

Con el paso de los años, dichos programas se volvieron más numerosos y diversificados, orientándose a aspectos específicos como son la docencia, la traducción y algunos más han incluido la literatura, el comercio o las relaciones internacionales. Esta diversificación ha dado como resultado un incremento en el número de investigaciones, lo que ha contribuido de manera gradual pero significativa en el campo de estudio en distintas áreas de la lingüística como son la lingüística aplicada, la sociolingüística, psicolingüística, adquisición de lenguas, lengua y cultura, entre otros.

Es en este escenario, precisamente, en el que, nuevos planteamientos epistemológicos comienzan a surgir, aquellos en los que resulta relevante incluir conceptos que profundicen y tengan un mayor impacto en las prácticas educativas. De manera específica, las investigaciones en sociolingüística han incluido en el marco de las competencias educativas de las Lenguas Extranjeras (LE), la importancia del papel del Repertorio Lingüístico (RL). Introducido por Gumperz (1964), el término se refiere al conjunto de recursos del que disponen los individuos y que les permite articular sus prácticas plurilingües con repertorios verbales diversos y heterogéneos, los cuales incluyen variedades lingüísticas, dialectos, sociolectos, geolectos, géneros discursivos y actos del habla en distintos grupos sociales.

Hablar de los Repertorios Lingüísticos (RL) en las Lenguas Extranjeras (LE) en la enseñanza de lenguas es considerar al bilingüismo o plurilingüismo desde una perspectiva más amplia, implica tomar en cuenta todas las lenguas y variantes de un hablante, no solo como una suma de elementos

aprendidos o adquiridos, sino como un gran espacio compartido donde las lenguas y sus variantes conviven para ser utilizadas como un repertorio que satisface necesidades específicas en contextos multiculturales.

La idea de la persona que aprende una lengua como un agente social, ha sido también objeto de interés de organismos internacionales. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) a través del proyecto llamado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y a través de acciones que promueven el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, establece que:

[...] la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres— lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el/la «hablante nativo/a ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (p.137).

Se habla de que un repertorio se conforma entonces, no solo de las lenguas que se conocen, sino de las que se están aprendiendo, así como de las variedades de cada una de ellas. Un hablante lo emplea como una caja de herramientas para adecuar su comunicación a situaciones diversas, tales como la condición social de sus interlocutores, la relación que tienen con ellos, el grupo de edad al que pertenecen y las diversas jergas y/o sociolectos que emplean con otros.

En el ámbito educativo, la enseñanza de las lenguas debe plantearse a partir del conocimiento que el docente tiene de los repertorios de su grupo de estudiantes. Las prácticas educativas que se diseñen en torno a una caja de herramientas lingüísticas desarrolladas a lo largo de una vida, permitiría no solo potencializar en el individuo su conocimiento, sino multiplicar sus competencias en cualquier lengua que se le intente enseñar. Con el entendido de que esta no será del todo nueva, sino que se irá guardando en un repositorio múltiple y dinámico que se adecuará a sus habilidades comunicativas.

Dado que esta investigación gira en torno a destacar el papel de los repertorios lingüísticos en la enseñanza, resulta preciso conocer sobre los estudios e investigaciones que los han abordado, especialmente aquellos surgidos en los últimos años. Por ello, este documento presenta la primera parte de un trabajo más amplio que dará seguimiento al estudio de repertorios en hablantes plurilingües. Esta primera, tiene como objetivo reflexionar en torno a la importancia del papel de los Repertorios Lingüísticos (RL) para la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) y el plurilingüismo a través de la búsqueda, categorización y descripción de hallazgos documentales en relación al estado del arte como aporte a la generación del conocimiento en investigaciones que abordan estas temáticas.

2. Metodología

Teniendo en consideración la naturaleza del objeto de estudio de la presente investigación, se propone un enfoque cualitativo que se basa en diseño metodológico docu-

mental hermenéutico y heurístico de tipo descriptivo y transversal, en el que se busca presentar los hallazgos más importantes con relación al estado del arte de aquellas investigaciones que aborden los Repertorios Lingüísticos relacionados a los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de Lenguas Extranjeras y Plurilingüismo. Palacio et al., (2016) propone dos momentos metodológicos en la construcción del estado del arte. La primera fase denominada heurística, en la que, el investigador se da a la tarea de búsqueda, selección y organización de fuentes de información. La segunda o hermenéutica, se integra la información a partir de los contenidos.

En este sentido, en la primera etapa se llevó a cabo una revisión exhaustiva de documentos relacionados a los RL. La consulta tuvo lugar principalmente en repositorios y bibliotecas digitales institucionales y revistas electrónicas indexadas, de donde se extrajeron documentos, como artículos de divulgación científica y capítulos de libros.

La selección de los documentos consideró publicaciones únicamente de 5 años atrás por ser éstas las más actuales y relevantes al campo de estudio. Asimismo, el criterio de selección se basó en investigaciones de carácter internacional, nacional y local. Se buscó, además, que fueran desarrolladas exclusivamente desde el campo de la lingüística y que tuvieran implicaciones en el ámbito educativo o con procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Únicamente fueron consideradas aquellas que incluyeran en el título el concepto de repertorios.

En la segunda etapa, se analizan los documentos en relación con el objetivo general de esta investigación intentando des-

cubrir hallazgos que aporten al estado del conocimiento en las temáticas abordadas a partir de la explicación, traducción e interpretación de lo que, Palacio et al., (2016) denomina relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece.

3. Marco Teórico

3.1. De la teoría a los estudios previos: enseñanza de lenguas y el plurilingüismo

Desde años atrás, en el marco de la enseñanza de lenguas, surge la noción de competencia plurilingüe gracias a las investigaciones realizadas por el sociolingüista Hymes (1972) quien habla de la competencia comunicativa como la capacidad de usar un repertorio variado y amplio de recursos lingüísticos y culturales, que permita responder a las necesidades comunicativas del hablante en contextos específicos. Las aportaciones de Hymes permiten abandonar la visión de una competencia en varias lenguas y proponen una competencia global, donde no se prioriza el uso de discurso gramaticalmente correcto, sino socialmente apropiado. Además se valoriza la idea de destacar el uso de recursos del hablante para desenvolverse en distintos entornos sociales.

Es así, que considerar al plurilingüismo desde una competencia comunicativa, es considerar todas las lenguas y variantes de un hablante, no solo como una suma de elementos aprendidos o adquiridos, sino como un gran espacio compartido donde las lenguas y sus variantes conviven para ser utilizadas como un repertorio que satisface necesidades específicas en contextos multiculturales. Al respecto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), apunta que:

[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (p.137).

Lo anterior, es lo que Cummins (1979) denominó como “hipótesis de la competencia subyacente común”, que afirma que los saberes implicados en el uso de distintas lenguas no conforman espacios diferenciados para cada una sino espacios específicos y espacios compartidos. Las aportaciones de Cummins destacan porque gracias a ellas se sabe que las lenguas están interconectadas; ni las lenguas ni las culturas se almacenan en compartimentos mentales separados, todos los conocimientos y experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas, tal y como Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) enfatiza:

El objetivo no es alcanzar un dominio equilibrado de distintas lenguas, sino la habilidad de adecuación a la situación social y finalmente que, las barre-

ras comunicativas entre las lenguas se pueden superar usando diferentes lenguas para transmitir mensajes en una misma situación (p.137).

De lo expuesto previamente se puede decir que, distintas estrategias de negociación se ponen en práctica para hacer una compensación de deficiencias entre las lenguas, donde los conocimientos lingüísticos se complementan y afianzan la competencia comunicativa de los hablantes que conocen varias lenguas, de tal modo que, éstos son capaces de hacer uso de ellas en función de sus distintos contextos, alternando su uso, mezclándolas, intercambiándolas y usándolas creativamente para aumentar la expresividad.

En 1964, Gumperz en el campo de la sociolingüística, fue el primero en proponer el uso del término ‘verbal repertoire’ para referirse a la totalidad de las formas lingüísticas que se emplean habitualmente por un individuo. Lo que hace un hablante plurilingüe es activar ese repertorio de recursos de acuerdo con sus necesidades comunicativas, modificándolo constante y permanentemente a través de combinaciones y alternancias distintas. La noción de repertorio verbal está ligada a una comunidad de habla particular y contiene todas las formas aceptadas para formular mensajes. Provee las armas de la comunicación verbal, ya que de acuerdo con Gumperz y Hymes (1964), los hablantes eligen este arsenal en concordancia con los significados que ellos desean transmitir.

En este sentido, el repertorio se conforma, no solo de las lenguas que se conocen, sino de las que se están aprendiendo,

así como de las variedades de cada una de ellas. Un hablante lo emplea como una caja de herramientas para adecuar su comunicación a situaciones diversas, tales como la condición social de sus interlocutores, la relación que tienen con ellos, el grupo de edad al que pertenecen y las diversas jergas y/o sociolectos que emplean con otros. Se sugiere entonces, que la finalidad de una educación plurilingüe e intercultural significa dar valor a los repertorios lingüísticos de los aprendices, al mismo tiempo que se enriquecen los conocimientos y las prácticas discursivas que se generan, tal y como lo establecen Marchiaro y Pérez (2016). Estos, reflejan, el conocimiento y la relación que el hablante mantiene con sus lenguas. Lo que permite hacer conciencia del repertorio, acceder a un conjunto de usos lingüísticos en las diferentes lenguas habladas y sus variantes. En él, se integra la totalidad de conocimientos y habilidades ya desarrolladas en cada una de ellas, por lo que estarán disponibles en función de las necesidades del usuario en tiempo y espacio determinados. Además, contribuye al desarrollo de la metacognición de la competencia plurilingüe, rebasa los límites que la definen teóricamente y fomenta la construcción de una conciencia lingüística, así como de estrategias metacognitivas que hacen al usuario más consciente de la importancia que la dimensión del lenguaje tiene en todas sus acciones.

3.2. *Delimitando la noción de repertorios lingüísticos*

Después de las investigaciones realizadas por Gumperz y Hymes (1964), Briggita Busch lingüista Austriaca, en el 2012, realiza un estudio extenso sobre la noción de re-

pertorio lingüístico, que permitió ampliar considerablemente el conocimiento que hasta ese momento se había desarrollado al respecto. Busch (2012) afirma que, algunos autores que prestaron especial atención a la manera en la que las prácticas lingüísticas de hablantes plurilingües no eran arbitrarias, de cierta manera, ya abordaban al repertorio implícitamente. Es el caso de Wei (2011) lo refiere como espacio de translenguaje, en el que diferentes identidades, valores y prácticas no coexisten únicamente, sino que generan a su vez nuevas identidades, valores y prácticas. Para Wei (2011), el translenguaje crea un espacio social para el usuario multilingüe, poniendo en el mismo plano, diferentes dimensiones de su historia personal, experiencia y entorno, su actitud, creencias e ideología, así como su capacidad física y cognitiva.

Al respecto, Blommaert (2013) sostiene que cualquier aspecto del conocimiento del lenguaje, así como cualquier aspecto del desarrollo humano, es dependiente de la biografía del individuo, al comparar el conocimiento del lenguaje con la talla de los zapatos. Por ejemplo, los zapatos que quedan perfectamente a la edad de 12, no quedan a los 30, ya sea por el crecimiento del cuerpo y por la moda, estilo y preferencia. Con base en este autor, los repertorios son individuales, un complejo de recursos biográficamente organizados y que siguen el ritmo de la vida misma en una práctica lingüística. Blackledge y Creese (2012) observan prácticas multilingües y afirman que lo que pudieron ver y escuchar en las aulas, era más que los procesos de enseñanza - aprendizaje, a decir:

¹[...] las escuelas se revelaron a sí mismas como sitios donde los jóvenes no sólo eran capaces de reclamar sus identidades multiculturales usando una amplia gama de repertorios lingüísticos, sino que también resultaron ser espacios donde las posiciones de sujeto eran negociadas (p.4).

Ya en 1998, desde su propia historia, Derriida, en su ensayo “Monolingüismo del otro” señala el hecho de que un repertorio no debería incluir únicamente lo que un individuo tiene, sino también lo que no tiene, es decir, lo que continúa presente como un deseo. Lo que aporta de manera significativa al repertorio la idea de deconstrucción.

Es así que, Busch (2012) considerando lo que diversos autores habían dicho y hecho años atrás, lleva a cabo diversos estudios en su grupo de investigación llamado *Spracherleben* (Experiencing Language) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Viena. En el año de 2006 documenta un método biográfico multimodal llamado “language portraits”. Busch se inspira en el estudio de Krumm and Jenkins (2001) en el que niños de una escuela multilingüe recibieron una silueta del cuerpo humano con la instrucción de pintar todas sus lenguas usando diferente color para cada una. La instrucción para los maestros

era la de usar este ejercicio como una oportunidad para que los aprendices hablaran de su país y compararan su lengua materna con la lengua alemana, sin embargo el estudio dio pie a que surgiera la expresión de emociones y sentimientos asociados con el lenguaje y sus usos. Con base en lo anterior, se propone:

“language portraits” pide a los participantes pensar en su repertorio lingüístico, códigos y lenguajes, así como los significados de expresión y comunicación del rol que juegan en sus vidas, para mapear con múltiples colores en una silueta humana. Los estudiantes tenían la decisión de clasificar sus lenguas o códigos, así como de los recursos lingüísticos relacionados. Esto dio como resultado representaciones que incluían términos como lengua hermana, lenguaje corporal, lenguaje secreto, lenguaje de represión o lenguaje de alegría (p. 9).

A través de las investigaciones de Busch, se confirma que los significados que los hablantes atribuyen a sus lenguas, códigos y prácticas discursivas, están ligados a sus experiencias y trayectorias de vida, especialmente a la manera en la que los recursos lingüísticos son experimentados en el contexto social formal e informal. De acuerdo con ella (2012), el repertorio puede ser visto como una estructura hipotética, que evoluciona a través de la experimentación lingüística en interacción con el nivel cognitivo y emocional, inscrito en una memoria corporal y encarnado en un *habitus* lingüístico que incluye rastros

1 Traducción propia del texto: [...] “the schools revealed themselves as sites where young people were able not only to claim multicultural identities through using a wide range of linguistic repertoires, but also appeared to be spaces where subject positions may be tried out, contested, and in all kinds of other ways, negotiated”.

de discursos hegemónicos. Estos discursos son expresados en categorías respaldadas por ideologías inclusivas y exclusivas del lenguaje. La autora afirma que “El repertorio lingüístico forma un espacio heterogélico y subordinado de potencialidades, que incluyen la imaginación y el deseo, al que los hablantes regresan en situaciones específicas” (p.19). Lo anterior posiciona al repertorio, como uno de los conceptos en sociolingüística más visitados en las últimas dos décadas; su complejidad permite tener una amplia visión de aquello que conforma a los individuos multilingües. Desde un arsenal Gumperz y Hymes (1964) o una caja de herramientas Busch (2012), hasta una construcción biográfica Blommaert (2013) o una deconstrucción personal, por aquello que no se tiene Derrida (1998).

3.3. *El estado del arte de los repertorios lingüísticos analizados*

El estado del arte es un aporte al conocimiento que, en un primer momento sienta las bases de lo ya realizado, lo que a su vez permite marcar una ruta u orientación epistemológica para investigaciones futuras. En este sentido, se categorizan y describen los hallazgos más relevantes de cada una de las investigaciones seleccionadas en torno a los repertorios lingüísticos en el ámbito educativo de los últimos cinco años que se documentaron para este estudio; el cual, como se indicó previamente, es parte de un trabajo de investigación mayor.

En lo que respecta a esta primera parte se documentan pues, siete investigaciones elegidas por su relevancia, vigencia, actualidad, y globalidad, en concordancia con los objetivos de este estudio. Para un mejor

desglose de la información, se sugiere al lector consultar las Tablas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 en la sección de Anexos, en donde se presentan los datos generales de la investigación (autor, título, año, fuente, país), así como una descripción general de los sujetos participantes (edad, nivel educativo, lenguas habladas y contexto escolar). A continuación se presenta la descripción de los hallazgos documentales exclusivamente.

Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia (Tabla 1).

Sánchez, M. (2019) describe la representación de los repertorios lingüísticos que tienen los estudiantes en escuelas secundarias de Leticia, ciudad colombiana marcada por la diversidad sociolingüística y socio-cultural de la región. Con una perspectiva postestructuralista de Busch, utiliza retratos lingüísticos como instrumentos para comprender las experiencias de los hablantes en sus prácticas del lenguaje calificadas como heterogéneas. Los resultados resaltan el hecho de que los hablantes pueden asignar a sus repertorios lingüísticos jerarquías con respecto al uso de la lengua, es decir si alguna es más o menos importante, si una se encuentra arriba o abajo, si con alguna socializan mejor o si les ayuda más a expresar emociones y sentimientos.

Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English (Tabla 2).

En una investigación realizada por Gunnarsson, T. (2019), se examina a seis estudiantes multilingües (hablantes de bosnio, sueco y macedonio) de nivel preparatoria, en su proceso de escritura y uso de la lengua

en redacciones en inglés. Con las teorías de bilingüismo de Wang and Wen y Grosjean, el estudio usa información de think-aloud para examinar el uso de los RL de los participantes; lo que revela que el sueco sirve como la lengua base de pensamiento para cuatro de los participantes, mientras que el resto usa el inglés para un número mayor de actividades de composición del texto. Los resultados sugieren que las lenguas maternas son usadas vis-a-vis con la lengua meta para propósitos específicos mientras se trabaja individualmente en una tarea compleja como lo es la escritura en una L2. La utilización del modelo de Wang y Wen revela que el inglés es usado principalmente para leer el texto que se produce, mientras que el sueco es usado para comentar el proceso de escritura, resolver problemas y tener un diálogo interno.

Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes (Tabla 3),

Zavala, V., & Dueñas, F. K. (2021), llevan a cabo un estudio en el que se explica a través de un estudio de caso de dos estudiantes de secundaria hablantes de quechua, español e inglés, la importancia de pensar la diversidad lingüística en la escuela en términos de repertorios, registros y recursos, con el objetivo de visibilizar las maneras en que los estudiantes usan el lenguaje en diferentes prácticas sociales. Se describen los registros de los hablantes, sus recursos lingüísticos y no lingüísticos; las reflexiones se orientan a repensar las prácticas educativas para valorar los discursos sociales de los alumnos fuera de la escuela. Se concluye que los estudiantes deben aprender registros académicos desde la apropiación de

nuevas identidades y también reflexionar críticamente sobre las valoraciones que se han asociado a ellos históricamente. Asimismo, se asume una postura crítica en torno a la negociación de prácticas discursivas, con el objetivo de que los estudiantes no vean a la escuela como un espacio desconectado de sus vivencias en relación a los usos del lenguaje.

Linguistic Repertoires Embodied and Digitalized: A Computer-Vision-Aided Analysis of the Language Portraits by Multilingual Youth (Tabla 4).

En el 2023, Mu, S., Li, A., Shen, L., Ha, L., Wen, Z. estudian la percepción y representación de los repertorios lingüísticos de la juventud multilingüe de la región de Macao en China. En este trabajo, se hace uso de un método analítico computer-vision-aided para registrar la información visual obtenida, conformada por imágenes de retratos lingüísticos de Busch, creados por un grupo de jóvenes hablantes multilingües. Un módulo de este método es usado para procesar la información gráfica, permitiendo procesar cuantitativamente los códigos lingüísticos que conforman sus repertorios. Entrevistas dan cuenta de narrativas orales que aportan información sobre la auto percepción de sus recursos lingüísticos que abarcan distintos registros. Se argumenta que los resultados arrojan información que ayuda a mejorar la comprensión de los docentes en cuanto a las actitudes de los estudiantes multilingües, lo que ayudará a diseñar métodos de enseñanza más apropiados y personalizados.

Capital y repertorios lingüísticos en el Sistema Universitario Argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján (Tabla 5).

En su primera fase, Pasquale, R. (2023) hace un recorrido histórico sobre la inserción y desarrollo de las LE en el sistema universitario argentino. En un segundo momento, aborda los conceptos de capital lingüístico y repertorios lingüísticos, para visualizar el estado de las LE en un contexto de educación superior. La investigación es de carácter exploratorio, descriptivo y cuali-cuantitativo, que a partir de instrumentos de recolección de datos, emplea fichas-modelo (corpus documental) y una encuesta y una entrevista semidirigida (muestras de informantes); como instrumentos de análisis de los datos. Se implementa el análisis del discurso y el análisis de contenido. Los resultados indican que el capital lingüístico de la universidad está sumamente restringido a la lengua materna, el español, y las tres lenguas presentes en la oferta curricular: el inglés, el francés y el portugués, escasamente dinámico y ampliamente compartimentado. Aunque la mayoría de los RL de los actores son cuasi monolingües, dependientes del sistema educativo formal y altamente condicionados por el ejercicio académico profesional; hay otras LE que lo conforman, entre ellas el francés, el italiano, el guaraní y el portugués. Lo anterior, permite identificar repertorios más plurilingües, menos dependientes del sistema formal de enseñanza-aprendizaje y más vinculado con la afectividad y la privacidad.

Multilingual students' linguistic repertoires as a resource: a case study of assessments in journalism studies (Tabla 6).

Desarrollada por Nkoala, S. (2024), esta investigación retrata la forma en la que alumnos multilingües estudiantes de periodismo trazan sus repertorios lingüísticos como un recurso cuando son evaluados en sus estudios universitarios a través de este estudio de caso con métodos mixtos, con datos recolectados en la Universidad Tecnológica de Sudáfrica, quienes consideran la planeación y políticas lingüísticas como recurso, la pregunta central de la investigación es, ¿cuáles lenguas los estudiantes usan para determinado tipo de evaluación como un recurso para sus estudios de periodismo? El artículo argumenta que los académicos deben dejar de valorar las evaluaciones multilingües basándose exclusivamente en lo que los estudiantes responden, y más bien considerar el proceso de manera holística, tomando en cuenta que las competencias lingüísticas ocurren de manera continua. A través del principio de Grosjean, este estudio explica porqué los estudiantes multilingües usan su repertorio lingüístico de manera distinta, basándose en el tipo de evaluación que presentan y los recursos que emplean durante el proceso. Se demuestra que la diversidad lingüística debe ser vista positivamente en la educación superior y que los repertorios multilingües son una vía para facilitar la justicia epistémica en algunos sectores de la educación universitaria, en donde se sigue viendo a los hablantes multilingües como un impedimento.

Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje.” (Tabla 7).

Se trata de un estudio cualitativo de carácter fenomenológico y etnográfico, que emplea tres instrumentos, cuestionario digital, recolección de muestras documentales y entrevistas semi-estructuradas. Nuñez, A. y Morales, A. (2024), con la participación voluntaria de estudiantes, egresados y público en general, observan la construcción y reconfiguración de RL para definir el rol que juegan el uso de las lenguas y sus variantes en la UAZ y cómo éstas reflejan lo que pasa en el contexto sociolingüístico de la ciudad y del estado de Zacatecas. En cuanto a los repertorios lingüísticos, encontraron que los participantes hablan al menos una lengua, además de la materna, siendo el inglés el más referenciado, seguido por francés, italiano y alemán. En menor medida se mencionaron otras como el japonés, lengua de señas mexicana, ruso, portugués, coreano y náhuatl. La diversidad de recursos lingüísticos reportada en este estudio, da evidencia de la complejidad en la configuración de los repertorios estudiantiles; y, por lo tanto, de sus prácticas lingüísticas flexibles. Además arroja hallazgos relevantes relacionados con las palabras y/o expresiones utilizadas con mayor frecuencia por los participantes y en algunos casos se evidencian casos de presión y discriminación lingüística.

Toda vez que las descripciones de las investigaciones fueron presentadas, se expone a continuación una breve discusión, que ponga de manifiesto una aportación a la generación del conocimiento destacando la importancia del papel de los Repertorios

Lingüísticos (RL), la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) y el plurilingüismo.

4. Análisis y discusión

El primero de los aspectos que resalta es el abordaje al objeto de estudio desde los enfoques de investigación. Por un lado, están los enfoques cualitativos y fenomenológicos, como Sánchez (2019), Zavala y Dueñas (2021), y Núñez y Morales (2024) quienes trabajan desde perspectivas cualitativas centradas en la experiencia de los hablantes, haciendo uso de herramientas como los retratos lingüísticos, entrevistas y análisis etnográfico. Todos coinciden en una postura crítica frente al sistema educativo, buscando visibilizar las prácticas sociales, afectivas y culturales del lenguaje. Por otro lado, hay quienes optan por enfoques mixtos y computacionales, integrando la tecnología (computer-vision-aided analysis) como herramienta innovadora para analizar retratos lingüísticos visuales, fusionando lo cualitativo y lo cuantitativo, lo que aporta una nueva dimensión metodológica al estudio de los RL, como es el caso de Mu et al. (2023). Pasquale (2023) y Nkoala (2024) que utilizan métodos mixtos (encuestas, entrevistas, corpus documental), aportando datos representativos para comprender el capital lingüístico institucional o universitario desde una mirada estructural y crítica. Gunnarsson (2019) por su cuenta, enfoca los RL desde la perspectiva cognitiva y el uso de la lengua en procesos de escritura académica en L2, mostrando cómo se movilizan los repertorios lingüísticos de forma funcional y estratégica.

En relación con los aportes al estado y generación de nuevos conocimientos, se

puede elicitar algunas características muy puntuales de los repertorios lingüísticos (RL):

1. Son una construcción de una expresión viva y flexible de la identidad, pero también de la experiencia sociocultural. En ellos, se resalta la importancia de valorar el lenguaje fuera del aula y reconocer su diversidad. Ejemplos de ello son estudios como los de Sánchez (2019), Zavala y Dueñas (2021), y Núñez y Morales (2024), pero también como un espacio en el que las identidades, valores y prácticas no coexistían únicamente, sino que generaban a su vez nuevas identidades, a decir, estudios como los de Wei (2011), Blackledge y Cree-se (2012):

“ [...] las escuelas se revelaron a sí mismas como sitios donde los jóvenes no sólo eran capaces de reclamar sus identidades multiculturales usando una amplia gama de repertorios lingüísticos, sino que también resultaron ser espacios donde las posiciones de sujeto eran negociadas” (p.4).

2. Se convierten en una herramienta pedagógica. Las aportaciones de Nkoala (2024) y Pasquale (2023) plantean que deben considerarse como un recurso pedagógico valioso, que permita alcanzar una mayor justicia epistémica, reconociendo las lenguas que los estudiantes efectivamente usan y dominan. A esto, suman también los estudios de Gunnarsson (2019) quien muestra que los estudiantes multilingües activan diferentes lenguas en distintas etapas del proceso de escritura, evidenciando

que los RL son dinámicos, multifuncionales y no se limitan al código meta (L2).

3. Tienen una repercusión, que puede ser positiva o negativa en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Pasquale (2023) por ejemplo, expone la fragmentación del capital lingüístico en la educación superior argentina y destaca la necesidad de políticas lingüísticas más plurales. Mu et al. (2023) a su vez, sugiere que entender los RL puede ayudar a diseñar estrategias de enseñanza más sensibles al contexto sociolingüístico del alumnado. En el mismo sentido, Zavala y Dueñas (2021) llevan a reflexionar sobre cómo los estudiantes pueden ser hablantes de una lengua, pero no tener fluidez en los registros valorados en el contexto escolar. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, la mayoría del tiempo se promueve un registro que incluye la producción oral y monolingüe de la lengua; el conocimiento gramatical y uso de vocabulario es parte del currículo oficial, sin embargo, pasa que si los alumnos no tienen fluidez para producir este registro, no son vistos por sus docentes como hablantes competentes. Lo anterior sucede incluso y cuando los alumnos sí hagan uso de ciertos registros para participar con solvencia en espacios familiares, de redes sociales y/o videojuegos.

De lo anterior se reflexiona sobre la necesidad de que, los educadores conozcan y comprendan los repertorios comunicativos de sus estudiantes, en lugar de juzgarlos desde prejuicios lingüísticos. Los registros que los estudiantes utilizan fuera del aula deben ser reconocidos como formas legítimas y valiosas de comunicación, por lo que

silenciar estos registros niega identidades, experiencias y llega a afectar negativamente el desarrollo integral del estudiante.

4. Resalta el papel hegemónico de la escuela con respecto al plurilingüismo y a la enseñanza de lenguas maternas y segundas lenguas o lenguas extranjeras. Tal es el caso de Nkoala (2024), Pasquale (2023) y Zavala y Dueñas (2021) que abogan por una visión plurilingüe de la educación, en la que los saberes y lenguas de los estudiantes no sean marginados. Sánchez (2019) y Núñez y Morales (2024), muestran que los estudiantes organizan sus RL jerárquicamente, a veces debido a presiones sociales o experiencias de discriminación lingüística, lo que llama la atención sobre la necesidad de promover entornos educativos inclusivos; y es que aún en espacios académicos multilingües como la Universidad de Luján, en donde existe presencia de distintas lenguas, los repertorios de los universitarios se perciben como monolingües. El español domina e invisibiliza la circulación de otras lenguas o variedades lingüísticas en espacios informales. Uno de los riesgos de visibilizar un enfoque restringido, es que se ignora una realidad más rica y compleja, donde coexisten interferencias, préstamos, calcos y alternancias lingüísticas; lo que refleja una riqueza del uso del lenguaje en contextos diversos.

Al margen de lo dicho, destaca también el rol hegemónico del inglés por su utilidad profesional y académica, asociado al prestigio simbólico y a las exigencias del campo científico; mientras que las lenguas no institucionalizadas (francés, portugués, guaraní, italiano, lenguas africanas, entre otras)

no se reconocen plenamente como parte del RL, ya que su conocimiento es parcial, afectivo o privado. Sin embargo, hay que subrayar que existe un plurilingüismo latente, no siempre consciente por parte de los hablantes, por tanto, se reafirma la idea de competencia global de Hymes (1972) donde no se prioriza el uso del discurso gramaticalmente correcto, sino socialmente apropiado. Es decir, una capacidad integrada y dinámica que articula saberes y experiencias en distintos contextos, lo que promueve un verdadero plurilingüismo funcional y equilibrado.

5. Conclusiones

Estas investigaciones amplían el conocimiento sobre los RL desde distintas aristas: la identidad, la cognición, la enseñanza y la justicia educativa. Todas coinciden en un punto clave: el RL es una herramienta esencial para entender cómo los individuos usan, valoran y negocian sus lenguas en contextos diversos, y debe ser visibilizado dentro del sistema educativo como un recurso y no como una barrera.

Una interpretación más amplia de los repertorios lingüísticos es facilitada por el enfoque cualitativo como una metodología que mejora la comprensión docente sobre la percepción del multilingüismo estudiantil y favoreciendo prácticas pedagógicas más inclusivas y personalizadas, a través de instrumentos como las entrevistas y la herramienta de retratos lingüísticos de Busch (2012). Amplían la mirada de los RL hacia su expresión visual y digitalizada, abriendo el camino para futuras investigaciones que crucen la lingüística con herramientas tecnológicas de análisis de datos

visuales basados en estudios como el de Mu et al. (2023). Además, se pone de manifiesto que, tener una diversidad sociolingüística y sociocultural de la región, favorece a que los hablantes puedan asignar a sus repertorios lingüísticos, jerarquías con respecto al uso de la lengua, tales como la importancia, posicionamiento, socialización y expresión de emociones, así como Sánchez (2019) asegura. Asimismo, se reafirma la relevancia de reconocer el rol de la escuela como espacio de expansión lingüística crítica que brinda oportunidades para que los estudiantes enriquezcan sus repertorios y accedan a distintos registros socialmente valorados. Los resultados aportan al campo de la enseñanza de lenguas y a la sociolingüística al validar el plurilingüismo, reconociendo los capitales lingüísticos de los hablantes.

El estado del conocimiento de los repertorios lingüísticos ha crecido de manera significativa en los últimos años, por lo que su análisis y difusión resulta fundamental para seguir comprendiendo sobre la diversidad lingüística y sociocultural que los estudiantes aportan al aula. En la enseñanza de lenguas extranjeras, esta comprensión posibilita una planificación didáctica más inclusiva, contextualizada y eficaz, en la que se valoran las competencias previas del alumnado y se promueve una enseñanza significativa. Además, como señalaban Marchiaro y Pérez (2016), integrar los repertorios lingüísticos favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística, estimula el pensamiento crítico y contribuye a una educación intercultural, elementos esenciales en el proceso de adquisición de una lengua extranjera en contextos contemporáneos marcados por la globalización y la movilidad.

Referencias

- Blackledge, A & Creese, A. (2012). Multilingualism: A critical perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(4), 283–287. <https://doi.org/10.1080/15348458.2012.686412>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1–22. <https://doi.org/10.35572/r.v6i3.871>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129. <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- Cummins, J. (2001). ¿Qué Sabemos De La Educación Bilingüe? *Perspectivas Psicolingüísticas y Sociológicas*. *Revista de Educación*, núm. 326 (2001), pp. 37–61 DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>
- Derrida, J. (1998). *The monolingualism of the other: The prosthesis of origin*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=867>
- García, O., & Li W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan DOI: 10.1007/978-3-319-02258-1_9. https://www.researchgate.net/publication/312053254_Translanguaging

- guaging_in_Bilingual_Education/link/5cdfb8aaa6fdccc9ddb95336/download?_tp=cxJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66(6 part 2), 1. <https://www.jstor.org/stable/668158>
- Gunnarsson, T. (2019). Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English. *Lingua*, 224, 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.007>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence: Part 2. En *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Marchiaro, S. & Pérez, A. (2016). Plurilingüismo en la escuela: Aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8(8), 146–159. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15406>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de la Referencia para las Lenguas, aprendizaje, enseñanza y evaluación. (2a.). Subdirección General de Cooperación Internacional. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Mu, S., Li, A., Shen, L., Ha, L., Wen, Z. (2023). Linguistic Repertoires Embodied and Digitalized: A Computer-Vision-Aided Analysis of the Language Portraits by Multilingual Youth. *Sustainability*, 15(3), 1–19. <https://doi.org/10.3390/su15032194>
- Nkoala, S. (2024). Multilingual students' linguistic repertoires as a resource: A case study of assessments in journalism studies. *International Multilingual Research Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2303570>
- Nuñez, A. y Morales, A. (2024). Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje... Estamos haciendo todos los días lenguaje.”. *Voces de la educación* 9 (18), pp 154–175. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9816070.pdf>
- Palacio, O. L. L., Granados, L. F. M., & Villafañez, L. C. C. (2016). Guía para construir estados del arte. *International corporation of Networks of Knowledge*. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25566w/Guia%20estados%20del%20arte.pdf>
- Pasquale, R. (2023). Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 19, 14–36. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43820>
- Ramírez, J. & White, P. & Encinas, F. & Buseniers, P. & Montano, S. & Zhizhko, E. (2007). Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México. Ed. Plaza y Valdés. Primera edición. ISBN 9789707226715 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8089777.pdf>
- Sánchez, M. (2019). Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. *Visitas Al Patio*, 0(13), 12–36. <https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.13-2019-2313>
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43. <https://www.academia.edu/1171773/>

Moment_analysis_and_translanguaging_space Zavala, V., & Dueñas, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 94, 2329. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25051.08483	

Anexos

Tabla 1.

Autor:	Sánchez, M.
Año:	2019
Título:	Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia.
Fuente:	Visitas Al Patio, 13(1), 12–36.
País:	Colombia
DOI/URL:	https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.13-2019-2313
Descripción general de los participantes:	Edad: 12-15 Nivel educativo: secundaria Lengua materna: español Otras lenguas habladas: inglés, portugués, tikuna, peruano, cocama, yagua, witoto. Aparte del inglés y el español que son enseñadas en la escuela, el resto de las lenguas son resultado de movilidades transnacionales y la situación geográfica de Leticia, donde se hablan múltiples lenguas indígenas. Contexto educativo: rural

Tabla 2.

Autor:	Gunnarsson, T.
Año:	2019
Título:	Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English.
Fuente:	Lingua, 224, 34–50.
País:	Suecia
DOI/URL:	https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.007

Tabla 3.

Autores:	Zavala, V., & Dueñas, F.
Año:	2021
Título:	Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes.
Fuente:	Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 94, 2329.
País:	Perú
DOI/URL:	https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25051.08483
Descripción general de los participantes:	Edad: 12-16 Nivel educativo: secundaria Lengua materna: español Otras lenguas habladas: quechua e inglés Contexto educativo: rural

Tabla 4.

Autor:	Mu, S., Li, A., Shen, L., Ha, L., Wen, Z.
Año:	2023
Título:	Linguistic Repertoires Embodied and Digitalized: A Computer-Vision-Aided Analysis of the Language Portraits by Multilingual Youth.
Fuente:	Sustainability, 15(3), 1–19.
País:	China
DOI/URL:	https://doi.org/10.3390/su15032194
Descripción general de los participantes:	Edad: 18-25 Nivel educativo: universidad Lengua materna: cantonés, mandarín Otras lenguas habladas: portugués e inglés Contexto educativo: urbano

Tabla 5.

Autor:	Pasquale, R.
Año:	2023
Título:	Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján.
Fuente:	Revista Digital de Políticas Lingüísticas, 19, 14–36.
País:	Argentina
DOI/URL:	https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43820
Descripción general de los participantes:	Edad: no se especifica Nivel educativo: universidad Lengua materna: español Otras lenguas habladas: inglés, francés, italiano, guaraní y portugués Contexto educativo: urbano

Tabla 6.

Autor:	Nkoala, S.
Año:	2024
Título:	Multilingual students' linguistic repertoires as a resource: A case study of assessments in journalism studies.
Fuente:	International Multilingual Research Journal, 1–16.
País:	Sudáfrica
DOI/URL:	https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2303570
Descripción general de los participantes:	Edad: no se especifica Nivel educativo: universidad Lengua materna: zulu y otras 10 lenguas africanas Otras lenguas habladas: inglés Contexto educativo: se describe como desfavorecido

Tabla 7.

Autor:	Núñez, A. y Morales, A.
Año:	2024
Título:	Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje.”
Fuente:	Voces de la educación 9 (18), pp 154- 175.
País:	México
DOI/URL:	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9816070.pdf
Descripción general de los participantes:	Edad: 18-30 Nivel educativo: universidad Lengua materna: español Otras lenguas habladas: inglés, francés, italiano y alemán Contexto educativo: urbano

Le théâtre en classe de FLE: quelques réflexions didactiques dans un contexte mexicain

Theater in the FLE classroom: some didactic considerations in the Mexican context

RÉSUMÉ: Dans le présent travail, nous réfléchissons aux apports du théâtre à l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE), en particulier dans un contexte mexicain. Nous présentons d'abord un bref parcours historique sur l'évolution du théâtre en tant que discipline artistique, suivi d'une analyse de la relation entre le théâtre et l'enseignement des langues. Ensuite, nous exposons des analyses de spécialistes en didactique, pour terminer par une réflexion issue de notre expérience dans l'enseignement du français à des apprenant-e-s mexicain-e-s à travers le théâtre. Cette réflexion est accompagnée de quelques propositions concernant l'utilisation du théâtre à des fins didactiques

MOTS CLÉ: théâtre en classe de langue, FLE, méthode non conventionnelle, didactique, enseignement de langues étrangères

ABSTRACT: This paper examines how theater contributes to teaching French as a foreign language (FLE), with a particular focus on Mexico. We begin with a brief overview of the history of theater as an art form, then explore the link between theater and language education. Next, we incorporate insights from experts in didactics and conclude with reflections based on our experience teaching French to Mexican learners through theater. This reflection is supported by some suggestions on how theater can be used for educational purposes.

KEYWORDS: theater in the language classroom, FLE, unconventional method, didactics, foreign language teaching.

Reynaldo Radillo Enríquez
reynaldo.radillo@academicos.udg.mx
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0000-0001-6912-7171

Daniela Garza Espinoza
danielagarza.fr@gmail.com
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0009-0002-9410-921X

Diana Carolina de Jesús Saldaña
diacdjs@gmail.com
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0009-0007-9468-9177

<https://doi.org/10.32870/vel.vi268>

Recibido: 07/03/2025

Aceptado: 25/05/2025

Publicado: 23/09/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E268

COMO CITAR: Radillo Enríquez, R., Garza Espinoza, D., & de Jesús Saldaña, D. C. (2025). Le théâtre en classe de FLE : Quelques réflexions didactiques dans un contexte mexicain. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.266>

* Les auteurs tiennent à remercier les évaluateurs pour leur aide, orientation et conseils précieux et hautement constructifs.

** Agradezco profundamente a Daniela y Diana Carolina por hacer que este proyecto cobrara vida después de décadas en el tintero.

I. Introduction

Le théâtre en classe de français langue étrangère (FLE) est un outil holistique en ce sens qu'il nous permet de travailler la quasi-totalité des aspects qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage, à savoir: le linguistique, l'émotionnel, le psychomoteur, le cognitif, le socio-affectif.

Si un tel outil est aussi complet, différentes questions surgissent:

- Est-il possible d'intégrer des activités d'apprentissage basées sur des techniques théâtrales tout au long d'un cours de FLE?
- En quoi consistent ces activités?
- Faut-il réserver ces activités à un public déterminé?
- À quel moment du parcours doit-on intégrer le théâtre?
- Comment et à quel moment préparer des activités théâtrales pour nos cours?

Toutes ces questions nous ont conduit.e.s à entreprendre un travail de réflexion basé sur notre expérience en tant qu'enseignant.e.s de FLE de même que sur des expériences d'autres collègues qui nous ont précédé.e.s. Ainsi, dans ce travail, présentons-nous une série de travaux faits auparavant et une description réfléchie de notre expérience.

II. Le théâtre

1 Des Grecs aux années 80

Le théâtre est considéré comme un des arts les plus anciens connus par l'humanité, un art qui a évolué à travers l'histoire pour arriver au concept que nous connaissons

de nos jours. Cet art nous a permis comme société de représenter, à travers une interprétation artistique, des situations sociales, des émotions, des contextes politiques, des valeurs, ainsi que des critiques de la société, tout en exprimant les inquiétudes et les espoirs humains. Le parcours du théâtre a connu de nombreux moments clés dans l'histoire: la tragédie grecque, le théâtre médiéval, le théâtre élisabéthain, la comédie italienne, le théâtre des Lumières, et le théâtre de l'absurde qui, dans les années quatre-vingts, ferait place au théâtre que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de contemporain.

Toutes ces étapes ont laissé des traces dans le théâtre, nous permettant de concevoir cet art comme une activité culturelle qui a dépassé les autres domaines en dehors de l'artistique. Bien que chaque époque de l'histoire du théâtre mérite d'être approfondie, nous nous limiterons uniquement à une description de ses origines dans la Grèce antique et de sa perspective contemporaine.

1.1 La tragédie grecque

Pour commencer à définir le théâtre, il est fondamental de présenter son origine à partir des premières traces historiques: les Grecs donnent le premier rang au théâtre. Coulet (1996) explique que les habitants de l'Hellade avaient plusieurs spectacles qui ont fait place à la création du théâtre, tels que la récitation de poèmes, les chants et les chœurs, ainsi que des rites funéraires, entre autres. Sur l'origine du théâtre proprement dite, l'auteure prend la *Poétique* d'Aristote comme une source littéraire anti-

que pour marquer la naissance du théâtre comme un acte religieux qui cherche à honorer les dieux, principalement Dionysos. Cet élément donne à la tragédie grecque ses caractéristiques principales: elle s'inspire des grands mythes, les scènes les plus représentatives sont de sacrifice, de deuil et de supplication, tandis que les chants liturgiques sont mis en place.

De même, Ubersfeld (1996) définit Aristote comme le pionnier du théâtre, surtout de la tragédie, grâce à ses apports à cet art, principalement pour l'introduction des concepts de l'*action* comme une imitation des événements réels et le *pathos* pour faire référence à l'effet provoqué sur le spectateur.

En définitive, nous pouvons constater que la Grèce est à l'origine de ce que nous appelons aujourd'hui le théâtre et, comme nous le verrons plus tard, même si la forme a changé de nos jours, son fond est toujours le même: reproduire le réel.

1.2. Le théâtre contemporain

Depuis les années quatre-vingts, le théâtre est entré dans une nouvelle ère caractérisée par la représentation et la remise en question des valeurs de la société pour dénoncer et critiquer les inquiétudes, les aspects conventionnels et la complexité des relations humaines d'un temps moderne: c'est ainsi que naît le théâtre contemporain.

Du point de vue d'une perspective actuelle, Biet (2013), professeur français d'études théâtrales, présente le théâtre comme la combinaison de plusieurs stimulations et interactions dans un espace déterminé, qui nous permettent d'observer et de représenter la complexité des démarches sociales, en prenant en consi-

dération des aspects esthétiques, cognitifs et sensoriels. Ces stimulus sont caractérisés par la présence de mouvements, de dialogues et de chants, d'objets inanimés comme la scénographie et les costumes, ainsi que des personnes impliquées dans la mise en scène.

En outre, l'auteur considère le théâtre comme un objet formel déterminé par les processus sociaux et politiques, l'histoire, le temps et le lieu dans lesquels le spectacle prend place. Il met en relief l'importance des intentions des participants directs d'une pièce de théâtre, comme les acteurs ou les écrivains, mais aussi de ceux qui sont des acteurs passifs: les spectateurs.

Avec les définitions et les informations basiques sur l'origine grecque et la conception contemporaine que nous avons vues précédemment, nous pouvons constater que le théâtre cherche à représenter les réalités vécues par une société, que ce soit d'un point de vue contestataire et critique ou bien d'un point de vue plus traditionnel. En tous les cas, il faut recentrer le sujet sur les implications ou les apports du théâtre dans le domaine de l'éducation, car, au final, l'activité théâtrale cherche, d'une manière ou d'une autre, à reproduire le réel afin que le public puisse se forger une opinion propre.

III. Le théâtre et l'enseignement

Comme nous l'avons vu précédemment, le théâtre est présent depuis l'Antiquité dans la vie des sociétés. Étant donné son importance au niveau social, nous passerons en revue la relation entre le théâtre et l'éducation en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier.

1.1 La relation entre le théâtre et l'éducation

L'association du théâtre et de l'éducation existe depuis longtemps, parfois pour susciter la réflexion, d'autres fois pour fournir une éducation académique. Comme Ubersfeld (1996) s'efforce de l'expliquer, à Athènes, l'éducation était construite autour de la tragédie grecque dans le but de transformer les hommes en individus engagés envers eux-mêmes et envers les autres membres de la société. Quelques siècles plus tard, pendant la Renaissance, la nouvelle conception pédagogique opte pour appliquer les ressources du théâtre comme un moyen d'enseigner la langue latine; ainsi, les dialogues des œuvres théâtrales sont devenus les modèles les plus appropriés à imiter (Godard et Rollinat-Levasseur, 2005).

Peu importe à quel point les conceptions éducatives ont changé, l'omniprésence du théâtre a été la voie optimale de divers groupes pour édifier des valeurs sociales. En ce qui concerne l'apprentissage de langues étrangères, le théâtre a également été adapté selon les méthodes de l'époque, toutefois son application est assez récente (Hamid, 2008).

1.2 Le théâtre et sa valeur dans l'enseignement de langues

L'enseignement d'une langue étrangère implique un travail qui exige l'apprentissage d'aspects linguistiques, culturels, paraverbaux et non verbaux (Bouzid, 2018). Ainsi, considérer le théâtre comme une alternative donne lieu à la mobilisation et à l'application de ces aspects, en les reliant à la dimension émotionnelle de la personne qui interprète les actions demandées.

Grâce aux résultats fructueux de leur association, le théâtre et l'enseignement ont offert des techniques telles que le jeu de rôle, la simulation et même la dramatisation de textes, que de nombreux enseignants mettent continuellement en pratique. En plus, l'application de dynamiques théâtrales constitue une stratégie qui permet d'explorer des situations qui facilitent le dialogue et l'interaction avec les autres. Ce sont des situations de communication tellement significatives en classe, car elles permettent aux apprenants de véritablement se servir de la langue. Cela s'explique par le fait que la pratique constante deviendra pertinente et significative pour les apprenants grâce au besoin de parler et de répondre à travers la langue cible (Bouzid, 2018).

1.3 Le théâtre comme méthode non conventionnelle

Diverses méthodes ont été proposées comme alternatives pour mieux guider les apprenant.e.s dans la tâche d'acquérir une nouvelle langue (Duda, 2007; Dufeu, 1996). Les nouvelles méthodologies visent généralement à remplacer et améliorer leurs prédécesseurs; néanmoins, s'écartent volontairement des formats classiques. Ce type d'approches est connu sous le nom de *méthodes non conventionnelles* et, selon Cuq et Gruca (2002), leur objectif est d'acquérir la langue cible d'une manière différente à la façon dont nous sommes habitué.e.s à apprendre. D'autre part, Saadi (2022) ajoute que le fait que ces méthodes soient extérieures aux pratiques courantes au sein de l'enseignement permet aux apprenant.e.s de mobiliser leur imagination et leur esprit inventif.

Pour déterminer ce qu'est une méthode non conventionnelle (MNC), Duda (2007) déclare que ces méthodes considèrent les étudiants depuis une perspective totale. Elles prennent en compte la pensée logique comme une partie de l'apprentissage, sans négliger le potentiel et le développement créatif, émotionnel et imaginaire.

Ainsi, un point qui différencie les MNC des méthodes conventionnelles est que les premières considèrent les apprenant.e.s comme des acteurs centraux dans l'enseignement-apprentissage, tandis que les secondes pas forcément. De même, les MNC prennent en compte non seulement les aspects cognitifs, mais aussi les dimensions émotionnelles et psychomotrices. Il convient de préciser que les MNC sont issues de disciplines autres que la linguistique ou la didactique des langues-cultures (Dufeu, 1996), d'où la «décentration» sur le cognitif et la prise en compte de l'émotionnel ou le psychomoteur.

Tout comme la plupart des méthodologies d'enseignement des langues, les méthodes non conventionnelles perçoivent la langue, la communication, l'enseignement et la relation enseignant.e-apprenant.e sous différentes perspectives. Certaines MNC se centrent plus sur la production orale, d'autres sur la compréhension, et quelques-unes sur l'exposition de la phonologie. Certaines se concentrent sur l'usage de la kinésie comme potentialisateur de l'apprentissage, de même que l'utilisation de la langue maternelle dans les niveaux débutants (Duda, 1993).

1.4 Les bénéfices d'un théâtre non conventionnel

Pour préciser plus par rapport aux bénéfices de travailler avec le théâtre comme une

méthode non conventionnelle en classe de FLE, nous reprenons les idées de Payet (2021) qui soutient qu'il existe cinq avantages principaux: i) favoriser la cohésion du groupe, ii) créer une perspective positive face aux erreurs, iii) améliorer la mémorisation grâce au kinesthésique, iv) dynamiser la classe, interpréter et v) représenter des situations de communication en langue étrangère.

Tout d'abord, l'auteur considère que grâce à la proposition de différentes activités et jeux de type groupal, nous favorisons le travail collectif qui aura comme résultat la création d'un environnement de confiance et de cohésion entre les apprenants. En plus, Payet (2001) opte pour le théâtre comme un facilitateur pour promouvoir une décontraction autour de l'erreur et de la présenter comme une manière positive d'apprendre en jouant.

En même temps, selon l'auteur, l'utilisation du corps et des mouvements en classe de FLE est une technique vivante et efficace pour mémoriser des contenus de la langue, tels que le lexique ou la phonétique. Pour Payet (2021), le théâtre est donc une méthode pour dynamiser les cours, en dehors des formats traditionnels, dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Comme dernier avantage, l'auteur considère la classe comme le moment d'introduire les expériences vécues dans l'apprentissage. Il permet aux apprenant.e.s d'utiliser la langue pour s'exprimer et fixer leurs connaissances de manière profonde et significative. Payet (2021) précise que le théâtre est un moyen de représenter et de jouer avec des situations de la vie réelle dans le processus d'apprentissage, un as-

pect particulièrement pertinent pour les apprenant.e.s qui étudient le français dans un contexte exolingue et qui, en dehors de la classe, n'ont pas la possibilité de parler la langue cible de manière quotidienne.

D'autre part, Payet (2021) met en avant trois types d'approches développées en cours de langue grâce au théâtre: une approche littéraire, qui favorise la découverte des œuvres littéraires et théâtrales en classe; une approche artistique, pour explorer des techniques de l'art interprétatif avec une finalité éducative; et finalement, une approche de type pédagogique, qui se réfère aux divers bénéfices observés lors de l'intégration du théâtre dans l'enseignement, comme la facilitation de la prise de parole ou l'utilisation du théâtre comme technique de mémorisation.

IV. Pratiques et organisation d'activités théâtrales en cours de FLE

Le théâtre et l'enseignement ont une longue histoire de collaboration, comme en témoignent divers manuels, c'est le cas d'*Activités théâtrales en classe de langue* (Payet, 2010) ou *Le FLE en scène: Apprenez le français du quotidien grâce au jeu théâtral* (Laurence, 2024), entre autres qui, depuis leurs titres, reflètent le désir d'enseigner à des publics variés à travers des techniques théâtrales. Par la suite, nous présenterons les recommandations de différents auteurs par rapport au classement des apprenant.e.s, les types d'activités, l'espace, les supports, les participant.e.s et le temps.

1.1 Le classement des apprenant.e.s

Tout d'abord, quant à la distribution des apprenant.e.s, Hamid (2008), au moment

de se servir du théâtre pour enseigner, opte pour construire une nouvelle notion pour la classe: il décide de la distribuer soit en fonction de l'âge des participants, soit selon leur niveau de connaissances, avec un objectif en commun: celui de travailler tous ensemble, tout en favorisant le développement de la personnalité de chacun à travers la dynamique du travail collectif.

Concernant le classement ou la mise en place des activités théâtrales dans les cours de FLE, Payet (2021) affirme que nous pouvons travailler un même exercice avec différents groupes d'élèves, indépendamment de leur âge et de leur niveau de langue selon le CECRL. Tout dépend de la manière dont l'exercice est abordé et exploité. Le squelette reste le même, mais l'enseignant.e va complexifier ou simplifier la planification du cours en fonction du type et de la quantité de contenu à travailler avec le groupe.

1.2 Les types d'activités

En outre, Payet (2021) identifie trois classifications d'exercices théâtraux pour intégrer dans les cours: jeux de groupe ou activité de dynamisation, les jeux de rôle théâtralisés et la représentation d'un projet. L'objectif du premier type est de permettre aux apprenants de travailler des éléments indispensables pour devenir des communicateurs efficaces dans une langue étrangère, par exemple: la concentration pour être attentif à ce qui passe autour de soi, l'écoute pour réagir aux opinions des autres, et la capacité à contribuer avec des idées personnelles, afin d'accepter ou discuter ce que le groupe propose.

L'auteur précise que nous pouvons inclure la dynamisation à différents moments de la classe selon l'objectif visé: en début de cours pour faire une révision du contenu de la classe précédente, au milieu pour pratiquer ou renforcer ce que les apprenants sont en train d'apprendre, ou à la fin pour savoir si les apprenants sont arrivés aux objectifs visés.

Dans un deuxième temps, les jeux de rôle théâtralisés permettent d'introduire une activité dans laquelle les apprenant.e.s utilisent des mouvements, des actions, le jeu et leurs corps pour aider à la mémorisation des concepts ou renforcer les connaissances acquises.

Finalement, il y a la proposition de préparer un projet théâtral avec les apprenants dans le but d'observer leur capacité à utiliser les savoir-être, savoir-faire et savoirs-savoir dans une situation donnée, avec la possibilité de présenter le projet devant un public invité ou les autres camarades de classe.

1.3 L'espace

En ce qui concerne l'espace pour la réalisation des activités, Payet (2010) identifie deux types: l'espace scénique et l'espace de jeu. Le premier se trouve devant le tableau et sert à représenter des scénettes d'improvisation ou pour les jeux de rôle. Cette place est recommandée pour les activités en petits groupes, composés de quatre apprenants au maximum. Pour sa part, le deuxième endroit est plus grand avec la finalité de permettre le déplacement des apprenants pour les jeux de dynamisation. Payet (2010) mentionne que cet espace peut être la cour de récréation ou la salle de classe aménagée de manière à disposer les chaises

et tables contre les murs, laissant un point central libre.

1.4 Les supports

Pour définir les supports ou matériels nécessaires, nous devons être conscients que les activités théâtrales sont principalement focalisées sur les aspects de l'oralité. Pour cette raison, il n'y a pas de matériels indispensables, mais il existe la possibilité d'utiliser le mobilier de la salle de classe (la table, les chaises, le tableau, etc.) comme éléments pour les activités (Payet, 2010). En tant qu'enseignant.e.s, nous pouvons aussi créer des supports pédagogiques avant la classe pour aider les apprenant.e.s dans la préparation des activités comme des fiches pour choisir des personnages, des fiches thématiques, des listes de vocabulaire ou des notions importantes, entre autres.

1.5 Les participants

Généralement, le nombre de participants varie selon l'espace disponible et le type de jeu. Pour les activités de dynamisation, la participation peut être groupale et collective. En revanche, pour les jeux de rôle ou les improvisations, il est préférable de constituer des petits groupes pour bien arriver à la prise de parole de chaque apprenant. Payet (2010) recommande d'organiser des groupes de quatre apprenants pour ces scénettes.

1.6 Le temps

Au moment d'établir le temps nécessaire pour chaque phase, Payet (2010) classe trois étapes clés: révision, préparation et production. Premièrement, il est essentiel de prévoir un temps de révision avant la

classe pour anticiper les consignes ou les activités à travailler. Cette étape permet de clarifier les objectifs de l'activité.

Deuxièmement, il existe un temps de préparation, qui varie en fonction du type d'activité ou de la difficulté du jeu de rôle. En général, le temps peut varier entre 5 à 15 minutes. Cette variation dépend du format de l'activité: un jeu de rôle guidé par l'enseignant.e nécessite moins de temps, tandis qu'une improvisation ouverte, dans laquelle les élèves doivent définir eux-mêmes la thématique et les personnages, demande plus de temps.

Finalement, le temps de production est conditionné par les apprenants, le niveau et la durée de la classe, mais aussi de la difficulté de la thématique et du nombre de groupes, particulièrement dans les activités d'improvisation ou les jeux de rôle. Par contre, la production d'un jeu de dynamisation, où tous les apprenants participent activement, la phase de production ne dépasse généralement pas les 10 minutes.

V. Analyse de la pratique et propositions didactiques

L'une des idées qui tentent de fusionner l'enseignement des langues et le théâtre repose sur l'application de séquences didactiques qui appliquent le concept de *jeu théâtral*. Leur exécution en classe essaie de respecter une chronologie dans les thématiques à explorer pour assurer qu'il y ait une cohérence avec la planification réalisée par l'enseignant.e. C'est pourquoi il est prévu qu'au moment où le professeur décide de commencer à modifier ou à reporter une leçon, chaque séquence théâtrale devient une ressource d'aide supplémentai-

re. Néanmoins, dans cette partie de notre travail, nous présentons une réflexion issue de notre expérience avec le théâtre en tant qu'enseignant.e.s de FLE au Mexique.

1.1 Propositions basées sur l'expérience

Lors de notre travail à l'Alliance Française de Guadalajara (Mexique), nous avons eu l'opportunité de mettre en place des activités théâtrales avec deux groupes, l'un de niveau A2 et l'autre de niveau B2. Dans les deux cas, nous avons proposé aux apprenant.e.s et à la direction de l'établissement la création de deux pièces de théâtre et nous avons eu l'autorisation de ne pas suivre le programme préétabli, autrement dit, nous n'avons pas utilisé le manuel.

Notre programme consistait en la rédaction d'une pièce de théâtre créée entièrement par les apprenant.e.s ainsi que la présentation à la fin du cours avec un public composé par les élèves de tous les autres groupes et niveaux de l'établissement. Les activités ne consistaient pas seulement en la rédaction du texte mais aussi en la préparation des décors, des répétitions et le design de la publicité.

Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous exposerons notre réflexion à partir des expériences vécues lors de ces deux processus de création théâtrale avec deux groupes d'apprenant.e.s dont les membres étaient des adultes âgés de 18 à 50 ans et hispanophones.

1.2.1 Les différentes voies

Selon notre expérience, il y a quatre manières de travailler le théâtre en classe de FLE, combinables entre elles (a+c ou a+d /b+c ou b+d):

- a) Travailler sur un texte fait par une tierce personne.
- b) Travailler sur la rédaction d'une pièce complète.
- c) Travailler ponctuellement une scénette.
- d) Travailler de manière extensive.

Si l'on décide de travailler à partir d'une pièce écrite par quelqu'un d'autre (a), le travail consiste à mémoriser les dialogues, imaginer les personnages (voix, mouvements, vêtements, etc.) et les décors (meubles, objets, etc.).

Si l'on opte pour la deuxième voie (b+c ou b+d), le travail est plus complet, complexe et productif car le travail théâtral est une activité complexe: le tout, la pièce de théâtre, est lié aux parties, et les parties sont liées entre elles et avec le tout en même temps afin de créer un produit cohérent. De même, la pièce doit être liée à l'environnement: l'école et ses contraintes. On voit bien la complexité quand on est en pleine rédaction de la pièce: les dialogues doivent s'insérer dans un acte et celui-ci doit faire partie d'un tout plus grand, la pièce.

Chacune des parties doit dialoguer avec les autres qui sont, elles aussi, complexes. En outre, ces parties doivent dialoguer, à leur tour avec le tout pour garder cohérence (principes dialogique et hologrammatique de la complexité) (Morin, 2005; 2006). Quand on termine la rédaction d'une scène ou d'un acte, on doit en commencer un autre. Quand on finit la rédaction du tout (produit), on doit commencer le processus de création de la psychologie du personnage et ainsi de suite jusqu'à la présentation de la pièce au public (principe de rétroaction) (Morin, 2005; 2006).

Il ne s'agit pas d'un travail individuel mais bien plutôt d'un travail collaboratif et dans ce sens nous sommes tout à fait d'accord avec Payet (2021). Les apprenants-acteurs prennent des décisions conjointes et décident ensemble de la pertinence ou non de telles ou telles actions: il s'agit d'une activité qui correspond aux principes du socioconstructivisme.

En outre, nous pensons que c'est un travail qui s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle dans ce sens qu'il requiert de l'action des intervenants sur l'environnement et de l'environnement sur les intervenants dans un contexte social donné.

En effet, lorsque l'on rédige la pièce, de nombreuses tâches sont réalisées: négocier avec les autres le thème de la pièce, décider du nombre de personnages, attribuer des rôles, parler avec les autorités de l'école afin d'obtenir des permissions, obtenir l'espace pour les répétitions et/ou la présentation au public, obtenir le matériel nécessaire, etc. De même, les apprenants doivent faire la publicité de leur pièce: c'est une des tâches qui s'inscrivent dans le réel car ils doivent promouvoir leur travail pour avoir un public à qui présenter la pièce. Tout cela peut se faire en langue cible ou langue maternelle selon le niveau des apprenants.

Ainsi trouvons-nous un travail qui touche à l'émotionnel, au psychomoteur, au socio-affectif, au cognitif et au linguistique et ceci tout en s'amusant:

1.2.2. L'émotionnel

On parle souvent de l'importance de l'émotionnel dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cependant peu

nous est dit à ce propos: la majorité des théoriciens privilégient le cognitif et, par conséquent, nous, les enseignants, savons peu à ce sujet et nous ne savons pas comment nous y prendre. Le théâtre en classe de FLE est un moment idéal pour travailler ce domaine de l'enseignement-apprentissage et nous tenterons d'expliquer pourquoi sans pour autant prétendre élaborer une théorie de l'émotionnel en classe de langue. Il ne s'agit pas non plus un guide pratique. Il s'agit tout simplement d'une réflexion concernant nos expériences avec le théâtre et les cours de FLE.

Certains exercices d'échauffement permettent de travailler la libération du stress. Par exemple, on peut demander aux apprenants-acteurs de tendre et détendre chacune des parties du corps, en commençant par les pieds et en remontant jusqu'à la tête, pour atteindre un agréable état de relaxation physique. Pendant cet exercice, les apprenants-acteurs sont tellement concentrés sur les différentes parties du corps et sur l'action de tendre-détendre les muscles, qu'ils oublient leurs problèmes de la journée: ils ne pensent qu'au ici et maintenant.

Une autre activité qui permet de libérer la tension est de se mettre au pied d'un grand arbre (on peut faire cette activité dans un parc ou dans la rue) et demander aux apprenants-acteurs de regarder la branche la plus haute. Une fois la branche ciblée, ils doivent lui crier le plus fort possible. C'est un exercice qui permet de libérer la tension inconsciente que nous avons.

De plus, le fait de se mettre dans la peau d'un personnage nous permet d'oublier, ne serait-ce que pour un moment, nos

problèmes quotidiens. Il s'agit, d'une certaine façon, de sortir de soi-même.

Souvent, nous avons affaire à des apprenants timides et introvertis. En cours, le «je-personne» s'impose sur le «je-apprenant» (Dabène et al., 1990) et bloque les interactions avec les autres. Certes, il n'est pas facile de monter sur scène et d'avoir tous les regards sur soi, mais il y a des techniques utilisées en théâtre pour faire face au trac.

On peut demander aux apprenants-acteurs de se mettre face au public et de fermer les yeux. Ensuite, on leur demande de commencer à construire un mur qui sépare la scène du public. Le mur doit arriver au plafond. C'est ce que l'on appelle «le quatrième mur». Cet exercice permet aux apprenants-acteurs de vaincre la peur d'être devant un auditoire. Ils ont l'impression d'être dans une boîte, en toute sécurité et ils peuvent se sentir à l'aise car «personne ne les regarde».

Pour d'autres, le fait de se déguiser et d'interpréter quelqu'un d'autre leur permet de se laisser aller: ce n'est pas moi qui parle, c'est mon personnage. Ainsi peuvent-ils se permettre d'exprimer ce qu'ils n'oseraient jamais dire ou faire. C'est comme mettre un gant: la main reste la main mais son apparence est différente. Autrement dit, c'est un personnage ce que vous voyez, ce n'est pas moi. Bien évidemment, cela prend du temps. Se défaire de la timidité n'est pas une tâche facile, mais on peut y arriver.

Il y a aussi des apprenants qui ne parlent jamais en cours mais qui ont envie de dire des choses. Le problème est qu'ils ne savent pas comment faire ou croient que ce que les autres disent est plus important

et/ou intelligent. Ils n'osent jamais prendre la parole.

Le théâtre leur permet d'être vu.e.s et entendu.e.s car il y a un moment réservé pour s'exprimer. Quand ils doivent faire parler leurs personnages, ils réalisent qu'ils sont capables de transmettre un message au public en langue cible.

Comme nous l'avons vu précédemment, ils parlent par le biais du personnage. Peu à peu, ils comprennent qu'ils peuvent prendre la parole sans crainte. De plus, leurs interventions provoquent des réactions inespérées, dans le sens positif du terme, pour eux: rires du public, émotions, applaudissements. Au niveau inconscient, cela guérit des blessures internes dont les propres apprenants ne sont pas conscients car ils sentent la chaleur du public.

Quand ce sont les apprenants-acteurs qui rédigent le scénario de la pièce de théâtre, quand le travail créatif prend la place du par cœur, ils expriment ce qu'ils veulent. C'est la raison pour laquelle nous avons toujours travaillé des pièces rédigées par les apprenants-acteurs. Non seulement cela permet de travailler le linguistique mais, en plus, on laisse les apprenants-acteurs s'exprimer librement.

L'écriture créative constitue donc une manière de céder la parole aux apprenants-acteurs pour qu'ils disent ce qu'ils ont envie de dire. Ils peuvent exprimer leurs idées, leur conception du monde, voire même leurs sentiments. Il s'agit donc d'une opportunité précieuse pour qu'ils s'expriment sans les contraintes qu'ils retrouvent souvent dans la salle de classe.

Quand on est sur scène, que ce soit lors des répétitions ou le jour de la présentation

au public, les apprenants-acteurs peuvent improviser ou apporter de nouvelles nuances aux personnages et aux dialogues. Ce travail en toute liberté permet de se laisser aller, de créer, d'innover

Ayant passé par plusieurs étapes personnelles, l'apprenant fleurit sur scène car la situation lui permet de faire pratiquement ce qu'il veut, caché derrière son personnage. Une pièce de théâtre écrite par quelqu'un d'autre ne permettrait pas ce degré de liberté. Dans le cas des pièces écrites par les apprenants-acteurs, comme ils en sont les auteurs, ils peuvent se permettre de s'affoler un peu et de modifier les dialogues, les gestes, etc. Ils connaissent les intentions et les caractères des personnages, donc ils peuvent se laisser aller tant que la trame est respectée. Petit à petit, on peut voir comment celui qui était timide commence à participer, à apporter des idées, à interagir. Souvent, l'enseignant ne peut pas voir de changements chez les apprenants-acteurs dans l'immédiat. Mais si l'on reste en contact avec eux, on peut constater ces changements dans la vie de tous les jours.

Le voyage que l'apprenant-acteur entreprend est un voyage de découverte. Il est amené à faire passer des émotions aux autres, à les projeter au public. Pour ce faire, il doit explorer son je intérieur. Si l'on propose à quelqu'un de timide un personnage extraverti, il doit puiser dans son intérieur afin de trouver des émotions pour interpréter ce personnage. Il découvre donc que s'il est capable de revêtir un personnage de telles caractéristiques, c'est parce qu'il les a en son intérieur. Il s'agit donc d'une découverte de soi-même et il

commence à développer son intelligence intrapersonnelle (Gardner, 1994).

La tâche de l'enseignant est de connaître ses apprenants-acteurs et de leur proposer des rôles qui représentent un défi pour eux afin de les aider dans leur développement personnel.

Ce qui différencie les activités théâtrales dans les cours de FLE des cours typiques est que dans le premier cas le cadre est informel. Dans le deuxième cas, la salle de cours et sa disposition rendent le phénomène formel et, souvent, rigide. Du fait du caractère ludique des activités en théâtre, on oublie la rigidité qui se présente parfois dans la classe.

Cela permet aux apprenants de se détendre et de passer de bons moments. Bien sûr qu'il faut être discipliné.e mais c'est un autre type de discipline: physique, compromis avec le groupe et avec soi-même. Donc il ne s'agit pas du même contexte car la classe est un cadre scolaire-institutionnel, alors que le théâtre est plutôt décontracté et, surtout, un espace personnel bien que tout se passe dans une école.

Comme nous l'avons vu précédemment, le théâtre permet de se découvrir soi-même. Les progrès personnels que l'on peut faire sont énormes. Cela se traduit en plus de confiance en soi-même et cela permet d'augmenter l'estime de soi: l'apprenant-acteur ose faire des choses, explore son intérieur, reçoit une reconnaissance pour son travail de la part du public, des camarades et de l'enseignant. À la fin, il acquiert de l'aisance et fleurit en tant que personne si le travail intérieur est bien guidé et si l'apprenant-acteur se prête au jeu. Tous les bienfaits au niveau person-

nel doivent être pris, bien sûr, avec des réserves: tous les apprenants-acteurs ne sont pas réceptifs aux différentes activités proposées car certains ne sont pas prêts à faire contact avec eux-mêmes ni à laisser entrer quelqu'un dans leurs vies. Il faut donc que la personnalité du groupe se prête pour un tel travail et que la personnalité de chacun le permette. Même quand le groupe-classe accepte une telle entreprise, il faut savoir respecter les décisions individuelles et donner son espace à celui qui ne veut pas y participer pleinement. Le théâtre n'est donc pas la panacée en classe de langue mais c'est un outil précieux qu'il faut considérer en tant qu'enseignant.

2.1 Le psychomoteur

Le travail psychomoteur est également peu travaillé en cours de langue. En effet, comme nous l'avons vu dans la section consacrée à l'émotionnel aussi bien les enseignants que les théoriciens insistent plus sur le cognitif. Le psychomoteur joue un rôle tout aussi important que l'émotionnel ou le cognitif. Nous verrons de quelle manière le théâtre peut nous aider à travailler ce domaine en cours de FLE.

2.1.1 Travail physique intense

En général, les répétitions commencent par une activité d'échauffement physique pour éviter des contractures ou des problèmes musculaires. Suite à cet échauffement vient un travail d'expression avec le corps: toute la communication ne passe pas par le verbal. En effet, une bonne partie des messages que nous transmettons est véhiculée par le non verbal. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de travailler l'expression corporelle en théâtre.

L'apprenant-acteur doit donc faire différents exercices qui impliquent l'utilisation de son corps: postures, gestes, parcours sur scène, etc. Depuis le moment où il met ses pieds sur scène, l'apprenant-acteur doit se servir de son corps pour interpréter son personnage. Son corps devient donc un autre outil de travail tout aussi important que sa voix, par exemple. Les séances de répétition deviennent de vraies séances de gymnastique.

L'apprenant-acteur doit prendre conscience de son corps pour pouvoir s'en servir et savoir l'utiliser à volonté selon les circonstances. Par exemple, on demandera à l'apprenant-acteur d'adopter une certaine posture associée à un sentiment ou à une émotion afin de renforcer le message: mettre un pied à l'avant, sortir la poitrine, hausser les épaules tout en mettant à l'arrière les bras et lever le menton pour une attitude de défiance

Souvent, les exercices demandent le maintien d'une posture donnée pendant longtemps, ce qui demande un effort très grand du corps de l'apprenant-acteur. Il s'agit donc de développer le langage corporel tout en s'exerçant et cela ne peut se faire que si l'on répète plusieurs fois les exercices.

2.1.2 Découverte et connaissance de son corps

Pour pouvoir transmettre des émotions avec son corps, l'apprenant-acteur doit tout d'abord apprendre à s'en servir. Il doit donc prendre conscience qu'il s'agit d'un outil de communication. Pour ce faire, chaque partie de son corps doit être utilisée et découverte. Le pied peut-il transmettre une émotion ? Oui. Avec une posture correcte, et en harmonie avec le reste du corps com-

me nous l'avons vu précédemment, le pied parle. Mais avant de s'en servir, l'apprenant-acteur doit prendre conscience de tout cela.

Pour ce faire, nous pouvons proposer des activités comme celle-ci: baissez le menton, regardez le sol, mettez les épaules en avant, courbez le dos et faites une petite flexion avec les genoux. Maintenant essayez de crier de joie en gardant cette posture. L'activité est difficile à réaliser car la posture du corps ne correspond pas à ce que l'on demande de transmettre, mais elle constitue une excellente manière de prendre conscience de l'importance de son corps dans la communication. En observant ses camarades, l'apprenant-acteur prend conscience aussi de son corps: quelle(s) partie(s) sont concernée(s) quand on dit telle ou telle chose ? Un autre exercice qui aide à prendre conscience de son corps comme outil de communication est le suivant: asseyez-vous face à votre camarade. Vous n'avez pas le droit de bouger. Le seul mouvement permis est celui des paupières. Même les yeux ne peuvent fixer un autre point que celui des yeux de votre camarade. Commencez à lui parler de ce que vous avez fait ce week-end. Chaque fois que vous faites un mouvement, ne serait-ce qu'un hochement de la tête, votre camarade vous l'indiquera en tapant dans les mains.

Le résultat est fort intéressant car on ne peut pas parler sans bouger. Avec le feedback correspondant, les apprenants-acteurs prennent conscience de l'importance du corps dans la communication.

2.1.3 Kinesthésiques

Un canal d'apprentissage est celui que demande la kinésie, c'est-à-dire, le mou-

vement. Certains apprenants acquièrent mieux les connaissances en bougeant. Le théâtre est un espace privilégié pour le faire: il faut parcourir la scène, se déplacer, reculer, avancer, toucher les autres, etc. C'est pourquoi les apprenants-acteurs y trouvent leur place: très souvent, en cours de langue, les apprenants restent assis pendant toute la séance car les tâches proposées ne requièrent pas le déplacement des apprenants dans la classe. Les enseignants discriminent, sans le vouloir, les élèves qui apprennent en se mouvant.

L'apprenant-acteur kinésique peut donc prendre toute la scène comme sa zone d'apprentissage en même temps que les visuels et les auditifs.

Pour proposer un exemple concret d'activité kinesthésique, nous proposons la séquence «Où sont mes affaires?»¹ L'enseignant vise à renforcer les connaissances des élèves sur les affaires scolaires de base. Dans un premier temps, les élèves apprendront le vocabulaire, puis, en proposant une scène quotidienne à la maison, l'enseignant.e demandera aux élèves de chercher parmi les objets variés présentés sur une affiche interactive, dont ils auront besoin le lendemain à l'école. Chaque élève devra donc prendre une affaire et la «mettre» dans son sac à dos imaginaire. Après cet exercice, ou lors d'une autre séance, l'enseignant.e commencera à nommer les différentes affaires apprises, et les apprenant.es devront les chercher autour de la salle et les laisser sur le bureau.

1 Il s'agit d'une activité que nous avons créée nous-mêmes.

2.1.4 Articulation et traits suprasegmentaux

Très souvent, la phonétique ne fait pas l'objet d'un travail approfondi de la part des enseignants, soit par méconnaissance, soit par manque de temps. Le théâtre est un espace privilégié pour travailler tous les aspects phonético-phonologiques: articulation, intonation, rythme, débit, etc.

Travailler la voix, avec tout ce qui y est associé, est essentiel dans le théâtre. En effet, le public doit comprendre tout ce qui est dit sur scène, y compris le spectateur qui se trouve le plus loin dans la salle. D'où l'importance d'avoir une prononciation et une intonation claires.

Un exercice que l'on peut faire pour travailler tous ces aspects est le suivant: l'apprenant-acteur se place sur scène tournant le dos au public. L'enseignant se place à la dernière file de la salle pour pouvoir déterminer si ce que l'apprenant-acteur dit est intelligible ou pas. De cette manière, il est amené à articuler le plus clairement possible, faute de quoi, il serait impossible de le comprendre.

Ces activités servent à rééduquer l'appareil phonatoire des apprenants-acteurs pour la production en langue cible car ils doivent travailler à haute voix et de manière réitérée les différents énoncés jusqu'à ce qu'ils soient intelligibles.

De même, l'intonation joue un rôle crucial. En effet, les différentes émotions requièrent une intonation différente dans le but de transmettre un message. C'est pourquoi les traits suprasegmentaux sont privilégiés dans le travail du théâtre: on peut laisser passer des erreurs phonétiques ponctuelles (sons) mais l'intonation, le rythme, etc. ne peuvent pas être négligés

car ils véhiculent du sens et peuvent compenser des carences au niveau de la prononciation de certains sons.

Pour aborder cet aspect, «Le petit collectionneur de couleurs» est un conte écrit par Sylvie Poillevé en 2014, dont l'enseignant.e. peut se servir pour un exercice théâtral. L'activité permet de travailler les couleurs de manière ludique avec un public de niveau débutant. À travers cette histoire, les étudiants écouteront les aventures des personnages en même temps qu'ils apprennent les couleurs et du vocabulaire. L'objectif est d'abord d'aider à saisir les différents sons de la langue étrangère, puis d'encourager à les reproduire. Ceux-ci imiteront diverses phrases de l'histoire comme s'ils étaient les narrateurs, inversant fréquemment les rôles de spectateurs et de conteurs, favorisant ainsi l'acquisition des sons, du rythme et de l'intonation.

2.1.5 Respiration

La bonne respiration constitue un élément essentiel dans le travail théâtral. En effet, il faut que l'apprenant-acteur apprenne à poser la voix afin de se faire entendre dans toute la salle et par toutes les personnes du public.

Pour ce faire, il existe de nombreux exercices qui cherchent à développer l'utilisation du diaphragme: Se coucher par terre. Faire une respiration profonde et prendre conscience de l'expansion de la cage thoracique. Mettre les mains sur la poitrine pour rendre plus évidente l'expansion. Ensuite, répéter l'exercice mais cette fois avec les mains posées sur le ventre. Demander aux apprenants-acteurs de «faire monter les mains» à l'aide du ventre. Cet exercice

peut se répéter plusieurs fois jusqu'à la prise de conscience des muscles qui interviennent dans le processus. Une fois contrôlé le diaphragme, cet exercice peut se faire debout.

Pour apprendre à projeter la voix, une fois l'exercice précédent fait, on procède à imaginer une cible au fond de la salle. L'apprenant-acteur doit, les mains sur le ventre, «cracher» une voyelle à cette cible en une seule fois, violemment, et sans prolonger le son choisi. De cette manière, la gorge ne souffre pas et le volume de la voix est plus élevé. L'apprenant-acteur a désormais la possibilité de chuchoter ou de parler normalement et se faire entendre ainsi que de crier sans blesser sa gorge.

2.1.6 Détente

Il y a différents exercices pour combattre le stress qui ne font pas partie du théâtre mais qui y sont appliqués. Afin de lutter contre le «trac» avant une présentation ou lors des répétitions, on peut demander aux apprenants-acteurs de faire des exercices très variés.

Un exemple: on s'assied et on prend une posture qui nous permet de nous sentir à l'aise. Ensuite, on ferme les yeux et on se rappelle le moment juste où on a quitté le lieu où on était avant de venir au cours. Après, on entreprend le chemin et on se rappelle les rues par lesquelles on est passé, les gens qu'on a vus et on s'arrête là où quelque chose a attiré notre attention: une odeur, une couleur, une personne, un bruit. On revit cet instant, puis, on le laisse passer. Petit à petit, on commence à apercevoir notre destination: l'école de langues. Elle commence à s'agrandir au fur et à mesure qu'on s'en approche. On y entre, on par-

court les couloirs et on entre dans la salle où l'on est actuellement. Finalement on prend la posture actuelle et on commence à sentir notre corps sur le sol ou dans la chaise. On respire profondément trois fois. À chaque exhalation on sent notre corps remplir l'espace où l'on est. On dira aux apprenants-acteurs: vous respirez une dernière fois et, prenez votre temps, vous ouvrez les yeux pour être ici et maintenant.

Cet exercice permet de laisser derrière soi les problèmes et le quotidien pour être «ici et maintenant». En effet, l'inconscient ne fait pas la différence entre le réel et l'imaginaire, c'est pourquoi on demande aux apprenants-acteurs de laisser partir ce quelque chose qui a attiré leur attention et bien cibler le but: le cours.

En travaillant avec ce type d'exercices on peut arriver à un vrai moment de détente et laisser ailleurs le quotidien.

2.2 *Le socio-affectif*

S'agissant d'une activité collective, le travail théâtral est une bonne occasion pour travailler les relations avec les autres et soi-même.

Assurer la cohésion entre les étudiant.e.s est généralement une question complexe et récurrente dans l'enseignement, surtout lorsqu'ils ne se connaissent pas bien. Il est donc crucial de réaliser des activités qui encouragent l'unité. En gardant cela à l'esprit, «On va se connaître»² vise à devenir l'activité idéale pour la rentrée scolaire.

2 L'exercice «On va se connaître» constitue une autre activité d'élaboration propre adaptée pour ce cadre.

Son but sera de mettre en pratique le vocabulaire des salutations, les phrases simples pour se présenter, ainsi que les questions pour demander le nom de quelqu'un. Pour ce jeu, les apprenant.e.s se réuniront en cercle au centre de la salle, et l'enseignant.e illustrera comment divers personnages peuvent se connaître en se demandant leurs noms en entrelaçant leurs mains avec un fil pour créer une toile qui les relie. Ainsi, il y aura un lien physique et émotionnel entre tous les apprenants. L'exercice peut être complété par une chanson à la fin pour clôturer cette activité.

2.2.1 *Travail collaboratif*

Les apprenants-acteurs doivent se mettre d'accord sur beaucoup d'aspects: les personnages (nombre et type), les costumes (types et confection et/ou achat), les dates des répétitions et des présentations (en fonction des disponibilités des membres du groupe), la distribution des tâches (selon les préférences ou intérêts), la rédaction des scènes, etc.

Pour ce faire, le travail collaboratif est essentiel: tout doit se faire par consensus. Cependant le travail individuel est accepté: on peut demander à quelqu'un de s'occuper, par exemple, des achats ou encore de rédiger un monologue de son personnage.

La multiplicité des tâches requiert donc un travail d'équipe et cela implique un dialogue entre les membres ainsi que des prises de décisions conjointes comme le rappelle Payet (2010, 2021).

2.2.2 *L'écoute des autres*

Pour mener à bien ce travail collaboratif il faut que les apprenants-acteurs s'écoulent.

Ils doivent développer la capacité à identifier les requêtes des autres et cela ne peut se faire que si l'on écoute attentivement autrui.

Il peut y avoir certes des problèmes dérivés des différentes personnalités, mais avec un guidage ou un accompagnement adéquat de la part de l'enseignant, on peut arriver à un climat de confiance et de respect de l'autre.

Pour illustrer cela, nous proposons l'activité «Nous imaginons»³ qui consiste à construire des histoires de manière collaborative. Dans un premier temps, les apprenant.e.s regarderont des images isolées qu'ils devront décrire. Deuxièmement, chaque élève fournit un énoncé pour construire l'histoire. La tâche de l'enseignant est de guider les élèves et de leur demander d'être attentifs, car chaque phrase doit être liée aux autres. Ils décideront de la direction de l'histoire, à condition que leur texte soit cohérent. Bien que les élèves prononcent leurs phrases oralement, un partenaire sera chargé de tout retranscrire et de décider de la fin du récit. En résumé, les élèves vont fabriquer des situations créatives qu'ils pourront représenter sous forme de jeux de rôle.

2.2.3 Le développement des relations

Le travail théâtral implique, des fois, de passer des heures supplémentaires avec le groupe. Cela peut entraîner le développement de nouvelles relations entre les mem-

bres (apprenants-acteurs et enseignant confondus) et la consolidation de relations déjà en cours de création.

En effet, l'interaction prolongée en dehors du contexte de la classe traditionnelle permet de révéler un autre côté de soi qui, peut-être, n'émerge pas en cours: on découvre des affinités avec les autres (ou des différences) et on commence à tisser des liens. On devient une vraie petite «famille théâtrale».

2.2.4 L'intelligence interpersonnelle

Comme il faut écouter les autres, interagir avec eux, passer du temps ensemble, etc., les relations interpersonnelles grandissent. Ainsi sommes-nous amenés à apprendre à lire les autres pour avoir une bonne ambiance de travail.

De plus, les exercices d'improvisation, indispensables dans le théâtre, nous permettent de «connecter» avec autrui. Nous devons être capables de deviner un peu ce que l'autre pense ou va dire. La complicité naît. Ces éléments constituent une des caractéristiques de l'intelligence interpersonnelle dont Gardner (1994) parle.

2.2.5 Faire confiance aux autres

Les relations dans le théâtre doivent se baser, outre le respect, sur la confiance. En effet, nous devons prendre conscience que nous faisons partie d'un tout solidaire.

L'apprenant-acteur doit savoir, par exemple, que s'il y a une scène violente, son collègue ne lui fera pas de mal. Pour développer cette confiance, il existe plusieurs exercices. En voici un:

Les apprenants-acteurs se mettent sur scène. L'enseignant place des meubles ou des caisses éparpillés (ou n'importe quel ob-

3 Pour cette dimension, nous avons créé un autre de nos exercices qui sollicite l'écoute active des élèves en même temps que leur intégration complète dans l'exercice collaboratif.

jet encombrant) un peu partout. Ensuite il forme des binômes (particulièrement deux personnes qui n'interagissent pas beaucoup). L'un des deux aura les yeux bandés et l'autre sera son guide, en silence, pour arriver du point A au point B. Cet exercice demande une entente assez importante entre les deux personnes car elles doivent se faire confiance mutuellement: l'une va guider l'autre sans parler. Il faut donc que la personne aux yeux bandés se laisse guider et sache interpréter les mouvements de l'autre. Il s'agit d'apprendre à décrypter les intentions d'autrui et à établir un climat de confiance.

2.3 Le cognitif

Le travail cognitif n'est pas absent dans le théâtre. Surtout quand on participe à la rédaction d'une pièce depuis le début. En effet, les activités théâtrales peuvent se faire de différentes manières: une scénette durant une séance, un sketch, un canevas de jeu de rôle. Mais aussi on peut travailler plusieurs mois. Ce dernier type de travail demande un effort plus grand et implique une forte implication de la part des apprenant.e.s.

2.3.1 Travail de création

Quand on travaille sur des textes déjà écrits (pièces de théâtre d'auteurs célèbres, par exemple), les apprenants doivent certes faire un travail interne pour interpréter les personnages, mais au niveau cognitif il s'agit juste de la mémorisation (ce qui n'est pas peu !)

Par contre, quand on travaille pendant plusieurs mois et que l'on part de la création du texte, le processus créatif se met en

action et ne cesse pas. En effet, le groupe doit concevoir la pièce à partir de rien: remue-méninges, propositions, brouillons, etc. Cela pousse les apprenants à mobiliser leur imagination aussi bien au niveau groupal qu'au niveau individuel. Ils doivent négocier, proposer, revenir en arrière, trouver des alternatives qui satisfassent tout le monde.

Une fois le fil conducteur trouvé, le groupe passe à la rédaction des scènes qui constitueront les actes de la pièce. Ce travail s'avère complexe: ils doivent faire parler les personnages, garder une cohérence dans l'histoire (quoique les changements au fil des jours soit tout à fait possible), imaginer les réactions des personnages, etc.

Quand le texte est terminé arrive le moment des répétitions. Le travail créatif continue: comment je peux donner vie à mon personnage ? Comment il/elle parle ? Comment il/elle se meut ? Comment puis-je dire telle phrase ? Puis il faut imaginer et créer les décors: de quels matériels avons-nous besoin ? Qu'allons-nous créer ou acheter ?, etc.

2.3.2 Mobilisation des compétences

Le travail créatif demande une mobilisation de plusieurs compétences. S'ils créent la pièce de théâtre à partir de zéro, les apprenants-acteurs doivent mobiliser leurs connaissances du monde ainsi que des compétences variées: textuelles, discursives, sémantiques, de lecture, relationnelles, mémoires, etc.

Rédiger une pièce de théâtre permet d'intégrer l'ensemble des acquis des apprenants et de les mobiliser pour produire un résultat cohérent. Cependant les résultats

ne se traduisent pas forcément dans des comportements observables: le relationnel et l'émotionnel ne sont pas toujours susceptibles d'une observation ou d'une quantification.

Pour illustrer la mobilisation des acquis, prenons l'exemple du jeu théâtral «Choisissez votre aventure»: ⁴ Les apprenant.e.s choisiront entre diverses options proposées: un scénario, un personnage, des objets associés au loisir qu'ils listeront dans leurs cahiers. L'objectif est que chaque élève construise une histoire à partir des options présentes et rédige une scénette. À la fin, les élèves partageront leur création devant la classe pour arriver à un consensus de projet de rédaction commune.

2.4 Le linguistique

Qu'il s'agisse d'une pièce écrite par une tierce personne ou par le groupe lui-même, le travail linguistique est présent tout au long du processus. Cependant il est plus intense si l'on décide de rédiger la pièce en entier.

2.4.1 Compétences textuelles et discursives

Les apprenants-acteurs doivent faire attention à garder la cohérence et la cohésion de la pièce: les différents dialogues doivent s'inscrire dans le cadre d'une trame et doivent suivre un fil conducteur établi depuis le début. Ils doivent tenir compte, à tout

moment, des énonciateurs et des énonciataires ainsi que du moment d'énonciation.

Il s'agit d'un travail qui demande une attention particulière à l'ensemble de la production et non seulement aux segments qu'ils rédigent: le tout doit être lié aux parties, les parties doivent entretenir d'étroites relations entre elles et avec le tout. Il s'agit donc d'une activité complexe.

2.4.2 Le verbal et le non-verbal

Comme nous l'avons vu précédemment, la communication ne passe pas uniquement par le verbal. Dans le théâtre on travaille trois aspects: verbal, paraverbal et non-verbal.

Le verbal et le paraverbal se travaillent avec la voix, les dialogues, etc. et le non-verbal est travaillé avec des silences, la proxémique, les gestes, les déplacements. Il s'agit donc d'une occasion idéale pour conjuguer les trois aspects.

2.4.3 Morphosyntaxe

Le travail de la morphosyntaxe est présent dans la rédaction de la pièce à tout moment. En effet, il s'agit d'écrire les dialogues de manière à mobiliser tous les acquis. C'est l'occasion idéale pour faire des interventions ponctuelles si nécessaire: les parenthèses peuvent avoir lieu et l'enseignant peut effectuer un travail linguistique selon les besoins du groupe.

2.4.4 Activité métalinguistique

Pour que le travail de rédaction de la pièce favorise la métacognition, on peut proposer aux apprenants de rédiger les différentes scènes par équipes ou individuellement. Puis ils les échangent et s'entre corrigent. Une autre manière de faire un travail mé-

4 Nous avons conçu l'exercice comme un instrument d'étude soit de grammaire, soit de vocabulaire. Dans notre cas, en utilisant le lexique des loisirs et des activités sportives; nous soulignons toutefois que sa mise en place pourra varier selon les besoins de l'enseignant.

talinguistique est de rédiger une scène en début de semaine et de la reprendre deux ou trois jours plus tard afin que les apprenants aient un autre regard sur leur propre travail et en fassent des modifications.

2.5 Le théâtre et le schéma méthodologique

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures au Mexique, concrètement à Guadalajara, les enseignant.e.s de FLE utilisent le schéma méthodologique proposé par Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981) pour articuler les unités d'apprentissage. Cependant, il y a une adaptation de la proposition initiale que nous expliquerons par la suite et mettrons en relation avec le théâtre.

2.5.1 Présentation de tâche: compréhension globale et fine

Afin de sensibiliser les apprenants-acteurs au monde du théâtre, l'enseignant peut proposer des activités de découverte: tri de textes, par exemple.

Il peut proposer de lire une pièce dans le but d'identifier les caractéristiques qui la différencient d'autres genres textuels: fonction des italiques, indications techniques, parenthèses, actes, scènes, etc. Ceci constitue une manière de présenter la tâche à résoudre et de problématiser.

2.5.2 Compréhension et production dirigées: répétition, mémorisation et dramatisation

Quand il s'agit de présenter une scénette et que le théâtre est une intervention ponctuelle et courte, les apprenants peuvent, après en avoir compris le sens, mémoriser et présenter le sketch.

De même s'il s'agit d'un travail extensif (sur tout le cours), une fois terminée la ré-

daction de la pièce, il faut la mémoriser et la présenter.

2.5.3 Compréhension et production dirigées: conceptualisation

Qu'il s'agisse d'une scénette ou d'une pièce complète, d'une intervention ponctuelle ou extensive, le théâtre nous offre un corpus d'observation varié pour pouvoir conceptualiser différents phénomènes.

On peut conceptualiser un point linguistique ou d'un autre type à partir d'un texte écrit par quelqu'un d'autre en faisant observer le document en question.

2.5.4 Compréhension et production dirigées: systématisation à l'oral et à l'écrit

On peut utiliser les improvisations pour systématiser pratiquement n'importe quel thème à l'oral. L'enseignant ou un camarade peut commencer un dialogue et l'apprenant-acteur peut le continuer en utilisant le point que l'on cherche à systématiser.

De même, à l'écrit, on peut proposer des passages de textes à compléter ou à remettre dans l'ordre.

2.5.5 Résolution de la tâche et variation des rôles, situations et registres: production convergente/divergente/résolution des problèmes nouveaux

La rédaction d'un sketch ou d'une pièce complète de théâtre peut donner lieu à des activités de production aux trois niveaux selon la situation que l'on présente au groupe et en fonction de leur niveau:

- Production convergente (rédaction d'un texte théâtral similaire à un autre travaillé précédemment et dans les mêmes conditions).

- Production divergente (production d'un texte théâtral dont la situation est complètement différente de celles déjà rencontrées par les apprenants) ou
- Résolution des problèmes nouveaux (rédaction d'un texte théâtral dont la thématique n'a jamais été rencontrée par les apprenants ou sans avoir travaillé de pièce de théâtre auparavant).

VI. Conclusions

Cette réflexion souligne la pertinence du théâtre en tant que dispositif pédagogique dans l'enseignement du FLE. En mobilisant simultanément des dimensions linguistiques, affectives, corporelles, cognitives et sociales, les pratiques théâtrales instaurent un environnement d'apprentissage global, dynamique et porteur de sens pour les apprenant·e·s. Ces activités contribuent non seulement à l'acquisition de compétences langagières, mais favorisent également la confiance en soi, l'esprit de groupe et la créativité individuelle.

L'expérience menée dans un contexte exolingue au Mexique illustre comment le théâtre peut jouer un rôle de médiateur entre l'apprentissage linguistique et le développement personnel, à condition de prendre en

considération plusieurs éléments déterminants : l'engagement des apprenant·e·s, la flexibilité des structures institutionnelles, les ressources disponibles, ainsi que l'implication active de l'enseignant·e. Ce dernier ou cette dernière agit en effet comme un·e guide essentiel·le, combinant les fonctions de facilitateur·rice, de médiateur·rice et parfois même de soutien émotionnel.

Bien que le théâtre ne puisse être envisagé comme une méthode universelle ni exclusive, il représente une approche complémentaire précieuse dans le répertoire méthodologique du ou de la spécialiste en didactique des langues. À ce titre, il gagnerait à être davantage exploré, analysé et intégré dans les dispositifs de formation des enseignant·e·s.

Ainsi, pratiquer le théâtre en classe de FLE ne se limite pas à apprendre à parler dans une langue étrangère : c'est aussi apprendre à s'exprimer pleinement, à interagir, à prendre des risques, et parfois même à mieux se connaître. C'est un parcours exigeant, certes, mais d'une richesse formatrice incontestable pour les apprenant·e·s comme pour les enseignant·e·s.

Faisons du théâtre, nous avons tout à y gagner !

Références bibliographiques

Biet, C. (2013). Pour une extension du domaine de la performance (XVIIIe-XXIe siècle) : Événement théâtral, séance, comparaison des instances. *Communications*, 92, 21-35. <https://doi.org/10.3917/com-mu.092.0021>

Bouzid, D. (2018). Pour une didactique de l'oral par la pratique théâtrale. *Revue algérienne des sciences du langage*, 3(2), 23-31.

Brégeault, L. (2024). *Le FLE en scènes : Apprenez le français du quotidien grâce au jeu théâtral – A2-B1*. Ellipses.

Coulet, C. (1996). *Le théâtre grec* (Vol. 1). Nathan. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33646253/fl.item#>

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier-CREDIF.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. CLE International.
- Duda, R. (1993). Alternative language learning systems: Some analytical criteria. *Mélanges CRAPEL*, 21, 89-104. Université Nancy 2. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-21-9-1.pdf>
- Duda, R. (2007). Méthodes non conventionnelles et innovation. *La Lettre de l'ASDIFLE*, 5. <http://fle.asso.free.fr/asdifle/E5/non-conventionnel.htm>
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette.
- Gardner, H. (1996). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Godard, A., & Rollinat-Levasseur, E. (2005). Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des interactions verbales. *Le Français dans le Monde*, (n° spécial), 122-132. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01238466>
- Hamid, E. (2008). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 2, 177-184. <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2006). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. CLE International.
- Saadi, D. (2022). Les apports des méthodologies non conventionnelles dans le développement de la compétence interactionnelle de FLE : Cas des apprenants d'âge préscolaire [Mémoire de master, Université de Larbi Ben'Mhidi-Oum El Bouaghi].
- Section FLE. (2021, 22 février). *Adrien Payet – En scène ! Pistes concrètes pour enseigner et apprendre le FLE par le théâtre* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4ye80OM5cYk>
- Ubersfeld, A. (1996). *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Seuil.

Mayra Hernández Ruiz María del Rocío Díaz Domínguez Gaona

Mayra Hernández Ruiz

mayittauabc2012@gmail.com

Universidad Autónoma de Baja

California, México

ORCID: 0009-0007-9567-097X

María del Rocío
Díaz Domínguez Gaona

rocio_dominguez@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja

California, México

ORCID 0000-0002-9919-7194

<https://doi.org/10.32870/vel.vi269>

Recibido: 11/01/2025

Aceptado: 31/03/2025

Publicado: 14/10/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E269

Reflexiones de los docentes de primaria sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONI

Reflections of Elementary Teachers on Their Teaching Practices within the framework of PRONI

RESUMEN: La investigación que se reporta busca analizar las prácticas docentes de profesoras de inglés en primaria bajo el marco del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas públicas. A través de entrevistas, se recogieron las reflexiones de siete profesoras del sistema educativo público de Baja California sobre planificación, estrategias de enseñanza, recursos, interacción, evaluación, adaptación y clima de aula. El análisis cualitativo concluye que la mayoría adopta un enfoque ecléctico que incluye al comunicativo, y que emplean el PRONI para establecer objetivos y planificar lecciones personalizadas. También se enfatiza la relevancia de la evaluación diagnóstica y formativa, el uso de materiales diversos y estrategias que fomenten la participación en los estudiantes, valorando un ambiente de confianza que promueva la metacognición, así como aspectos relacionados con la adaptación del PRONI y el uso de Tecnologías de la información y comunicación (TIC). Se identifica, además, la necesidad de enfocar esfuerzos en la mejora de la adaptación del PRONI para fomentar una educación inclusiva y pertinente, así como implementar la diversificación de estrategias de evaluación, que son cruciales para atender la diversidad del alumnado. Lo anterior identifica áreas de oportunidad para asegurar un avance en la calidad educativa y una mejor preparación para los desafíos del aprendizaje contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes, Educación Básica, PRONI, enseñanza del inglés.

Hernández Ruiz, M., & Domínguez Gaona, M. (2025). Reflexiones de los docentes de primaria sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONI. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–23. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.266>

ABSTRACT: This study explores the teaching practices of elementary public school English teachers within the PRONI framework. Data were collected through interviews and reflections from seven teachers in Baja California's public education system, focusing on areas such as lesson planning, teaching strategies, resource use, classroom interaction, assessment, adaptation, and classroom climate. The qualitative analysis indicates that most teachers adopt an eclectic approach, mainly incorporating the communicative method, while using PRONI to set objectives and develop personalized lessons. The findings highlight the importance of diagnostic and formative assessments, diverse materials, and strategies that promote active student participation, all within a trusting environment that encourages metacognition. Additionally, the study stresses the need to improve PRONI's adaptation to foster inclusive and relevant education, along with diversifying assessment strategies to meet the needs of a diverse student population. These insights identify key areas for improving educational quality and better preparing students for today's learning challenges.

KEYWORDS: Teaching practices, Basic Education, PRONI, English Teaching.

1. Introducción

La enseñanza del inglés en México ha cambiado significativamente desde 1932, cuando fue suspendida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el “modelo de educación socialista” en secundaria, y se reincorporó en 1941 (Santos, 1998). En 1993 se estableció un programa funcional estatal, seguido en 2006 por un estudio para diseñar el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) (Narváez, 2016). La transformación clave ocurrió en 2009 con el lanzamiento del PNIEB, que implicó la contratación de cerca de 98,000 nuevos maestros. Desde 2010, los programas de inglés se han implementado en 22 estados, aunque con variaciones en su ejecución (SEP, 2010). En 2012, México se convirtió en pionero en Latinoamérica al integrar el inglés en todos los grados de educación básica (Sayer, 2015). La Estrategia Nacional de Inglés de 2017 estableció el objetivo de alcanzar un nivel B2 en los estudiantes, enfocándose en prácticas sociales del lenguaje. Esto ha llevado a que la enseñanza del inglés en las escuelas primarias adquiera mayor relevancia, pre-

parando a los estudiantes para un mundo globalizado.

Enseñar un segundo idioma es un proceso complejo que abarca variables culturales y lingüísticas interconectadas. Este proceso requiere facilitar el aprendizaje y crear condiciones adecuadas para que el estudiante pueda aprender. Es fundamental comprender cómo aprende el estudiante para definir la filosofía educativa, el estilo de enseñanza y los métodos que se implementarán en el aula (Brown, 2001). Wilson (2016) sostiene que, para lograr una enseñanza efectiva, los docentes deben desarrollar, aplicar y ajustar teorías de enseñanza y aprendizaje basadas en la experiencia, en lugar de depender únicamente de la intuición. Estas teorías son esenciales para guiar la práctica pedagógica, permitiendo a los educadores tener un mayor control sobre sus decisiones al probar y refinar sus enfoques mediante la práctica.

Según Barber (2008), el desempeño del docente es el factor clave para el éxito académico de los estudiantes y del sistema educativo en general. La Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015) también destaca la importancia de fortalecer las prácticas docentes como parte de la transformación de los sistemas educativos. En este estudio, las prácticas docentes se entienden como un proceso dinámico y complejo, siguiendo la propuesta de Zabala (2000) y la definición de Robbins (2013). Este proceso implica un conjunto interrelacionado de acciones y decisiones de los docentes, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y los requerimientos del PRONI en el ciclo 3. Incluye desde la planificación de actividades hasta la reflexión sobre su implementación, abarcando la selección de recursos, la interacción con los estudiantes, la gestión del tiempo y el espacio y la evaluación continua del aprendizaje.

En la enseñanza de inglés en México a nivel primaria se han detectado distintas problemáticas. En la literatura se identificaron factores que afectan negativamente los resultados del aprendizaje del idioma inglés. Autores como Ramírez et al. (2012) argumentan la falta de continuidad en los programas de inglés; Fierro (2018), por su parte, nos habla de la formación insuficiente de los docentes. La misma SEP (2018) menciona que existe un limitado seguimiento en la implementación del PRONI y además autores como Quezada (2013); Pamplón (2017); Martínez (2019); Adame (2020); y Cass (2021) mencionan la falta de métodos de enseñanza adecuados, entre otros factores que podrían estar afectando negativamente el aprendizaje del idioma en nuestro país hoy en día.

Hattie (2009) señala que las prácticas docentes impactan la calidad de la ense-

ñanza e influyen en el bajo nivel de competencia en inglés. La OCDE (2009) también destaca la importancia de estas prácticas para el éxito en el aprendizaje del idioma. Sin embargo, la evaluación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2017-2018) indica la falta de datos específicos sobre el PRONI a nivel escolar, sugiriendo la necesidad de información para mejorar el programa (SEP, 2017b). Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas docentes mediante la reflexión de los educadores, enfocándose en sus experiencias y percepciones para responder a la pregunta sobre las implicaciones de estas prácticas en el marco del PRONI en escuelas públicas de Ensenada, Baja California, en el ciclo 3. Se recogieron datos a través de entrevistas para obtener una visión más profunda sobre sus experiencias en la enseñanza del inglés, contribuyendo a construir un panorama global de la situación en las aulas. El universo del estudio consistió en 12 escuelas con un total de 11 profesoras de inglés. Sin embargo, solo siete de estas participaron en el estudio correspondiente a siete escuelas, lo que representa una tasa de participación del 63%.

2. Revisión de la literatura

2.1 *Práctica docente y sus elementos*

El concepto de práctica docente tiene diversas interpretaciones. Haynie (2010) destaca que las prácticas docentes exitosas generan beneficios como altas expectativas académicas, buena gestión del tiempo, aprendizaje centrado y planificación proactiva. Estos aspectos subrayan la importancia de aplicar estrategias efectivas

para promover un entorno que favorezca el crecimiento académico y personal de los estudiantes. Por su parte, Zabala (2000) propone un enfoque integral del proceso educativo que optimiza la labor docente y promueve el crecimiento de los estudiantes. Este enfoque abarca la planificación, implementación y evaluación de actividades, así como las dinámicas en el aula. Por lo que se considera que las prácticas docentes son acciones reflexivas que implican la intervención pedagógica y la toma de decisiones en contextos reales y en constante evolución. Villalpando (2020) resalta que estas prácticas son complejas y están influenciadas por factores como la familia y el contexto de los participantes. A continuación, se explican los elementos de las prácticas que se abordan en este estudio.

La planificación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Savage (2015), ya que implica un plan detallado con objetivos, actividades, recursos, estrategias de diferenciación y evaluación. Zabala (2000) enfatiza la importancia de organizar contenidos de diversas maneras y utilizar múltiples actividades para alcanzar objetivos específicos, lo cual depende de la pedagogía y el apoyo institucional. La evaluación, según Hernández-Nodarse (2017), no solo mide el progreso de los estudiantes, sino que también guía ajustes en la práctica docente y afecta la planificación de actividades y las interacciones en el aula. En la enseñanza del inglés, Naimah (2017) sostiene que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes son cruciales para un ambiente de aprendizaje efectivo. Zabala (2000) indica que la calidad de estas relaciones impacta la comunicación y

la participación estudiantil. Las dinámicas grupales, aunque motivadoras si se implementan adecuadamente, a menudo carecen de objetivos pedagógicos claros (Banz, 2015). Vivas (2010) argumenta que estas técnicas deben estructurarse para movilizar opiniones y fortalecer la cohesión grupal.

La innovación docente es fundamental para lograr aprendizajes relevantes. Díaz (2013) señala que la elección de recursos educativos, como libros de texto y herramientas digitales, impacta en la enseñanza. La disposición del aula y el tiempo son igualmente importantes; un entorno flexible permite personalizar actividades y atender diversas necesidades estudiantiles (Zabala, 2000). Además, la reflexión sobre la práctica docente es clave para el crecimiento profesional, ya que permite a los educadores analizar sus acciones y mejorar continuamente (Quesada, 2005).

2.2 Las prácticas docentes en primarias

Los estudios sobre prácticas docentes subrayan la importancia de la gestión del aula, las interacciones educativas, la instrucción efectiva, el establecimiento de metas de aprendizaje y la planificación estratégica. Wang (1993) indica que la gestión del aula impacta las competencias cognitivas, mientras que Scheerens y Bosker (1997) destacan que las características de la instrucción son más influyentes en el rendimiento que el entorno escolar. La OCDE (2009) y Haynie (2010) identifican prácticas comunes en la enseñanza efectiva, como altas expectativas y gestión del tiempo. El informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017) resalta cómo los factores contextuales afectan la práctica en México,

enfaticando la necesidad de planificación coherente y reflexión continua para mejorar la calidad educativa. Se subraya la importancia de utilizar estrategias que fomenten un entorno propicio para el crecimiento académico y personal de los estudiantes, promoviendo la diversidad y un clima de indagación (Ong et al., 2017). Además, se enfatiza la necesidad de mejorar los modelos de evaluación y formación docente para que los profesores reflexionen sobre el impacto de su práctica en el aprendizaje. En conclusión, al fortalecer su práctica, los docentes pueden ser agentes de cambio para mejorar el funcionamiento de la escuela y su relación con la comunidad (INEE, 2017).

Los autores mencionados destacan la relevancia del estudio de las prácticas docentes, ya que proporciona una comprensión valiosa sobre cómo se debe enseñar, identificando aciertos y áreas de oportunidad (INEE, 2017). Este trabajo busca fomentar la reflexión en los profesores de Inglés de primaria para rescatar el proceso de autoevaluación, donde los docentes analizan, interpretan y evalúan su práctica.

2.3 La reflexión docente

La enseñanza reflexiva ha sido promovida durante décadas, destacando el enfoque de Wallace en los 90, que sugiere que los docentes deben entrar en un ciclo de reflexión que combine práctica y análisis para desarrollar su competencia profesional (Wallace, 1991). La reflexión docente es esencial para transformar la práctica educativa, como señala Torres (2020), quien argumenta que, a pesar de la disposición de los docentes, la falta de espacios adecuados y un proceso de autoevaluación

limitado dificultan un cambio significativo. Para adaptarse a las demandas del siglo XXI es crucial promover una evaluación más profunda y estrategias que favorezcan la reflexión.

3. La metodología utilizada

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y humanístico que busca comprender e interpretar fenómenos educativos (Taylor y Bogdan, 2006), mediante la recolección y análisis de datos narrativos obtenidos a través de entrevistas sobre prácticas docentes. Esto permitirá una exploración detallada de la realidad educativa, impactando la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Apéndice A) que abarcó 11 temas relacionados con las prácticas docentes y un total de 25 preguntas. Estos temas reflejan el enfoque integral propuesto por Zabala (2000).

Se realizó un piloteo del formato de entrevista con una docente de inglés del ciclo 2 para evaluar la claridad y relevancia de las preguntas (Cozby, 2005). Los resultados indicaron que eran funcionales para el análisis en el marco del PRONI. La muestra consistió en siete profesoras de inglés de 5.º y 6.º grado en el ciclo 3 del PRONI en Ensenada, quienes recibieron un consentimiento informado que garantizaba su anonimato, utilizando nombres ficticios.

Se grabaron las entrevistas para asegurar la validez de los datos; las transcripciones facilitaron el análisis. Se implementó la técnica de análisis de contenido, que permitió identificar patrones y temas relevantes en las respuestas (Maulani, 2019). En el

apéndice B de análisis de contenido efectuado se presenta un ejemplo del contenido realizado.

4. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas atendiendo al objetivo de describir las prácticas docentes a través de la reflexión; proceso que involucra la planificación, implementación y evaluación de actividades y tareas, así como las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos, y la gestión del tiempo y espacio. En el reporte se emplean los nombres ficticios asignados a cada una de las participantes.

4.1 Planeación y diseño de lecciones

En el análisis de las respuestas se identificaron aspectos clave en la planificación y diseño de lecciones como: el enfoque pedagógico, la definición de objetivos de enseñanza, la alineación con el PRONI y los métodos de planificación. Respecto al enfoque pedagógico (Tabla 1), se destacaron el ecléctico y el comunicativo. Tres profesores mencionaron el enfoque comunicativo, priorizando la práctica oral. Betty comentó que: “lo primordial es la práctica social del lenguaje, la cuestión comunicativa que los chicos puedan, pues, aprender a desarrollar esa habilidad comunicativa y puedan transmitirla en el contexto donde ellos se desenvuelvan”. Por otro lado, Mary prefirió el enfoque constructivista, enfatizando el aprendizaje significativo y el reciclaje de temas.

Después me gusta poder utilizar lo que es el constructivismo. Es decir,

que ellos puedan ese conocimiento que están adquiriendo lo pueden ir adecuando a su estilo de vida. Es decir, a poco a poco ir incluyendo ese nuevo vocabulario como colores o números a su vocabulario habitual. Es decir, ese conocimiento lo están incluyendo en su día a día.

Cabe mencionar que quienes hicieron alusión al enfoque ecléctico consideran el enfoque comunicativo; uno de ellos incluyó al constructivismo, como lo menciona Amy: “No tengo un enfoque definido como tal; podría decir que los que más utilizo, debido a las necesidades de mis alumnos y escuela, sería el humanístico comunicativo y tradicional”.

Por otro lado, como se muestra en la Tabla 1, seis de siete profesoras utilizan el PRONI para definir sus objetivos, tal como lo comparte Ema: “Programa, pues saco mis contenidos de PRONI y a partir de ahí es donde yo estoy viendo”. Tres complementan con materiales propios, tal como lo comparte la profesora Dana:

[...] que la cuestión aquí es que no tenemos el material suficiente, así que son materiales que yo ya tengo, con los que cuento. Hice algunas, pues, reproducciones de mi material, fotocopiarlas y es con lo que estoy trabajando en base a temática sobre lo que viene en las unidades. Y, obviamente, como es muy poco el espacio que tenemos para trabajar, son muy pocas actividades. Lo que hago es hacer actividades de reforzamiento, vemos videos, presentaciones, todo para que los niños,

pues, tengan un conocimiento, pues, un poco más completo, no, de lo que es la temática, porque en sí, pues, está muy pobre en esa cuestión. Es lo que yo veo entonces.

También se encontró que, en la mayoría de los casos (cinco de las docentes), la planificación se basa en las necesidades de los estudiantes, por lo que deben adaptar actividades según las características de estos.

Tabla1. Planificación de lecciones

Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Enfoques pedagógicos	Ecléctico (Amy Lupe, Mari),	3
	Comunicativo (Betty, Dana, Ema)	3
	Constructivista (Caro).	1
Definir objet vos de enseñanza	Utilizan PRONI para definir sus objetivos (Amy, Betty, Dana, Ema, Lupe, Mari).	6
	Se basan en el nivel de los estudiantes (Caro).	1
	Diseñan materiales propios para complementar (Caro, Dana, Ema).	3
Alineación con los objetivos de PRONI	Se centran en objetivos claros (Berry, Dana Ema, Mari).	4
	Adaptan objetivos a la realidad de los alumnos (Amy, Betty, Mari).	3
Métodos de planificació	Basan la planificación en necesidades de los estudiantes (Betty, Dana, Ema Lupe, Mari).	5
	Utilizan PRONI como referencia (Amy, Dana).	2

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.2 Estrategias de enseñanza para la interacción y la comunicación

En el análisis se encontró que los docentes utilizan diversas estrategias para fomentar la interacción y comunicación entre los estudiantes (Tabla 2). Cuatro docentes

implementan la participación individual mediante actividades como: preguntas y respuestas, dibujos y trabajo en el pizarrón. Lupe menciona que: “sería de experiencia de acuerdo a lo que ellos ya saben”, utilizando palabras clave y dibujos. Asimismo,

tres docentes optan por la participación grupal, empleando dinámicas colaborativas como lluvias de ideas y juegos para estimular el aprendizaje. Un aspecto clave es el uso de estrategias afectivas, que cinco docentes consideran esenciales para crear un ambiente positivo donde los alumnos se sientan confiados y motivados. Betty ayuda a ilustrar este tipo de estrategias:

Utilizo mucho las estrategias eeehh afectivas. Tengo mucho acercamiento con mis alumnos, les doy mucha confianza, los motivo. Estoy al tanto de sus necesidades propias de ellos que, a veces, aunque sean muy pequeñas, siempre trato de estar con ellos. Y esa me ha funcionado mucho a mí porque considero que es una estrategia, pues, primordial que debe estar presente.

Estas estrategias incluyen un acercamiento personal, reconocimiento del buen trabajo y atención a las necesidades de los estudiantes, lo que facilita su participación sin presión. Una docente utiliza recompensas —como dulces y útiles— para incentivar la participación, mientras que otra asigna roles de responsabilidad, como *class helper*, para promover la cooperación en el aula. Además, tres docentes aprovechan las fortalezas individuales de los alumnos para fomentar la colaboración, reconociendo que cada estudiante tiene habilidades distintas. Ema comenta sobre este enfoque.

Ah, pues yo creo que al trabajar en equipo que cada uno tiene un rol y que cada uno tiene habilidades distin-

tas y que se pueden utilizar estas habilidades que tenga los niños. No sé, tal vez uno se le facilite la pronunciación, pues tú eres el que reta. A veces otro tenga muy buena gramática. Entonces, yo siempre a ellos les digo que hay que buscar en lo que somos buenos y explotarlo aún más. Entonces, se han aceptado muy bien como grupo, entonces yo creo que eso a mí se me facilita para promover esta, pues, esta participación con ellos.

Además, también resalta el contar con un ambiente de respeto y confianza. Tres de las docentes lo enfatizan junto con la tolerancia al error, que permite a los estudiantes sentirse seguros al comunicarse. Así lo compartió Betty:

Sin embargo, yo les doy un ambiente de confianza entre ellos. Les comento que son sus compañeros, que van a ser sus compañeros durante todo el ciclo escolar. Y que no pasa nada si hay errores, que no pasa nada si se equivocan. Para eso estamos todos en conjunto, para aprender. Entonces entre todos construimos un ambiente de aprendizaje en donde se dé el respeto, que es muy importante. El valor en específicamente en este ciclo es muy importante.

Finalmente, la consideración de los intereses de los estudiantes y la realización de actividades comunicativas son vistas como estrategias eficaces por dos docentes para promover la participación y el intercambio de ideas en el aula.

Tabla 2. Estrategias de enseñanza para la interacción y la comunicación en clases de inglés

Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Participación Individual	Uso de actividades como preguntas y respuestas, dibujos y trabajo en el pizarrón (Amy, Dana, Lupe, Mari).	4
Participación Grupal	Implementación de dinámicas colaborativas como lluvias de ideas y juegos para estimular el aprendizaje (Amy, Dana, Mari).	3
Estrategias Afectivas	Creación de un ambiente positivo mediante acercamiento personal, reconocimiento del buen trabajo y atención a necesidades (Betty, Caro, Dana, Ema, Mari).	5
Uso de Recompensas	Incentivos como dulces y útiles para motivar la participación (Caro).	1
Asignación de Roles de Responsabilidad	Promoción de la cooperación a través de roles como <i>class helper</i> (Dana).	1
Aprovechamiento de Fortalezas Individuales	Fomento de la colaboración reconociendo las habilidades distintas de cada estudiante (Ema, Lupe, Mari).	3
Trabajo en Equipo y Fomento de Comunicación	Realización de actividades en grupo donde los compañeros ayudan a resolver dudas (Amy, Betty, Caro, Dana, Mari).	5
Ambiente de Respeto y Confianza	Consideración de un entorno seguro que facilita la comunicación efectiva (Betty, Ema, Lupe).	3
Consideración de Intereses de los Estudiantes	Incorporación de las preferencias de los alumnos en las actividades para fomentar la participación (Dana, Mari).	2
Actividades Comunicativas	Realización de ejercicios que promueven el intercambio de ideas y la comunicación activa (Caro, Dana).	2

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.3 Uso de materiales y recursos

En el uso de materiales didácticos en clases de inglés, cinco docentes destacan la utilización de diferentes tipos. Se mencionan materiales tradicionales, como cuadernillos, juegos y *flashcards*. Caro comenta: “Pues utilizamos primero su cuadernito de inglés, que es el que hice yo, y mi propio cuaderno de inglés. Utilizamos mucho lúdicos, juegos, cartas, juegos de mesa. Todo eso me gusta utilizarlo demasiado con ellos y entre ellos también”. Además, cuatro docentes utilizan materiales digitales, como TICs, videos y música, elegidos por su capacidad para fomentar habilidades auditivas y comunicativas, así como para potenciar la creatividad y el trabajo en equipo. Un docente complementa las actividades con recursos digitales para enriquecer la experiencia de aprendizaje, tal como comparte Ema:

páginas de internet he estado en grupos de Facebook donde nos facilitan material que es un extra para completar o para no sé para afianzar alguna actividad que ya hayamos hecho es este con los niños de sexto no estoy trabajando ahorita con ningún libro, pero más bien es este páginas de internet estoy en la rebusca son distintos tipos de materiales.

Nuevamente resalta la importancia de adecuarse a las necesidades de los estudiantes. Cinco de las docentes adaptan los materiales a las necesidades de los estudiantes, y cuatro manifiestan guiarse por los lineamientos del PRONI para asegurar su adecuación a los objetivos de aprendizaje. En la Tabla 3 se presentan las categorías sobre este tema.

Tabla 3. El uso de materiales didácticos en clases de inglés

Categorías	Subcategoría	Frecuencia
Uso de materiales tradicionales	Cuadernillos, juegos de mesa, cartas, pizarrón, libros, cuadernos, <i>flashcards</i> , copias, hojas de trabajo, material constructivo, cartulinas, maquetas, memoramas, loterías (Caro, Dana, Ema, Lupe, Mari).	5
Uso de materiales digitales	TICs, videos, música, cortometrajes, internet, YouTube, páginas de internet (Betty, Caro, Dana, Ema).	4
Uso de recursos digitales como Complemento	Los docentes utilizan recursos digitales para enriquecer las actividades de aprendizaje (Ema).	1
Adaptación de Materiales a Necesidades de Estudiantes	Los profesores ajustan los materiales según las necesidades específicas de sus alumnos (Amy, Caro, Dana, Lupe, Mari).	5
Guía por Lineamientos del PRONI	Los docentes se basan en los criterios del PRONI para asegurar que los materiales cumplen con los objetivos de aprendizaje (Betty, Dana, Ema, Mari).	4

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.4 Evaluación

En el análisis de las estrategias de retroalimentación y evaluación en clases de inglés (Tabla 4) se percibió cierta preocupación por crear un clima de confianza para facilitar la retroalimentación efectiva, según dos docentes. Se destacó el uso de técnicas de evaluación informal, como la observación y revisión de tareas, empleadas por cinco docentes para obtener una visión integral del

progreso de los estudiantes, considerando factores no lingüísticos como la motivación y el esfuerzo. Caro comentó: “pero sí trato de evaluarles el esfuerzo, también el esfuerzo”. Además, cinco docentes mencionaron el uso regular de la evaluación formativa, reconociendo su importancia en la mejora del aprendizaje. También se identificó el uso de la evaluación entre pares por parte de dos docentes.

Tabla 4. Estrategias de retroalimentación y evaluación en clases de inglés

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Creación de un Clima de Confianza	Retroalimentación efectiva al generar un ambiente de confianza en el aula (Dana, Ema).	2
Uso de la Técnica de Repasar Conceptos	Repasar para reforzar los conceptos aprendidos por los estudiantes (Mari).	1
Empleo de Técnicas de Evaluación Informal	Uso de métodos como observación y revisión de tareas para obtener una visión integral del progreso estudiantil (Amy, Caro, Dana, Ema, Mari).	5
Consideración de Factores No Lingüísticos	Evaluación de aspectos como motivación y esfuerzo para comprender mejor el aprendizaje de cada estudiante (Amy, Caro, Dana, Mari).	4
Uso Regular de Evaluación Formativa	Evaluación formativa como fundamental para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Amy, Caro, Dana, Lupe, Mari).	5
Estrategias de Corrección entre Pares	Corrección entre pares. Se fomenta la colaboración y el entendimiento de conceptos. (Dana, Ema).	2
Estrategia ejemplificació	Ilustrar conceptos y reforzar el aprendizaje utilizando ejemplos (Ema).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.5 Adaptación y flexibilidad

En el análisis de cómo las profesoras de inglés del ciclo 3 se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes y manejan situaciones inesperadas en clase (Tabla 5), se destaca el ajuste de varias situaciones según las necesidades de los alumnos. Amy señala: “en mi caso, el tiempo en ocasiones no nos permite ajustar medidas individuales, pero para los alumnos con necesidades diferentes se les imprime un cuadernillo con actividades básicas y sencillas”. Además, se observa que las profesoras manejan situaciones inesperadas con flexibilidad, improvisando según las circunstancias, como lo hace Dana en una situación específica:

Híjole, es que es un poquito complicado porque a veces te hacen preguntas que no tienen mucho que ver con la clase. Sí se las contesto, porque sí lo hago, pero sí les comento OK, pero vamos a retomar la clase y eso lo podemos ver en otra actividad que les parece si la siguiente sesión o al final vemos algún video sobre el tema que me están preguntando.

Se observa que dos docentes favorecen la comunicación clara y abierta en momentos de tensión, mientras que otros dos buscan apoyo externo. Es importante resaltar que una de las docentes menciona los protocolos establecidos por la SEP (2022), como *El manual de seguridad escolar para manejar situaciones imprevistas*, los cuales sigue.

Tabla 5. La adaptación y la flexibilidad en clases de inglés

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Uso de materiales especiales	Recursos didácticos adaptados y herramientas tecnológicas para atender necesidades individuales (Amy, Caro, Dana, Mari).	4
Adaptación según diagnóstico	Evaluaciones y observaciones para ajustar su enseñanza a las fortalezas y debilidades de los estudiantes (Betty, Dana, Mari).	3
Manejo flexible de situaciones inesperadas	Adaptación a las circunstancias cambiantes y responder creativamente a las necesidades específicas (Caro, Dana, Ema, Lupe, Mari).	5
Comunicación clara en momentos de tensión	Comunicación abierta y respetuosa durante situaciones complicadas (Amy, Betty).	2
Búsqueda de apoyo externo	Solicitan ayuda de colegas, personal escolar o padres en situaciones más complejas (Amy, Lupe).	2
Seguimiento de protocolos establecidos	Manejo de situaciones inesperadas siguiendo un plan de acción predefinido para comportamientos disruptivos y emergencias (Betty).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.6 Clima de Aula y Relación con los Estudiantes

En la gestión del clima de aula y la relación con los estudiantes del ciclo 3, se destaca la atención especial que las docentes brindan al área afectiva. Cuatro profesoras implementan estrategias para crear un ambiente emocional favorable, donde los alumnos se sientan seguros y valorados, lo que potencia su disposición para aprender. Además, cinco docentes identifican un entorno positivo y de apoyo, esencial para el aprendizaje, mientras que seis enfatizan la importancia de construir vínculos de confianza

y empatía. Caro menciona que elementos físicos como la decoración, la música y los sonidos son importantes en el aula. Una docente utiliza estrategias específicas como normalizar la frustración y fomentar la comunicación constante para manejar las emociones, contribuyendo a un ambiente emocional estable. Finalmente, otra docente destaca la preocupación por la motivación, viéndola como una herramienta para crear un ambiente de clase estimulante. En la Tabla 6 se ofrece más detalle sobre este tema.

Tabla 6. Clima de Aula y Relación con los Estudiantes

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Fomento de un ambiente emocional favorable	Cuatro profesores implementan estrategias que crean un espacio seguro y respetado, promoviendo el bienestar emocional (Amy, Betty, Ema, Mari).	4
Existencia de un entorno positivo y de apoyo	Cinco docentes reconocen que un ambiente positivo es fundamental para el proceso de aprendizaje (Betty, Caro, Dana, Ema, Lupe).	5
Promoción de vínculos de confianza y empatí	Seis profesores fomentan relaciones positivas y colaborativas con sus estudiantes, basadas en confianza y respeto (Amy, Betty, Caro, Dana, Ema, Mari).	6
Manejo de emociones en el aula	Un docente implementa estrategias específicas para manejar adecuadamente las emociones de los estudiantes (Mari).	1
Uso de motivación para estimular el aprendizaje	Un profesor utiliza la motivación como herramienta para crear un ambiente de clase estimulante (Ema).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.7 Metacognición y Reflexión

La metacognición y la reflexión son fundamentales para desarrollar estudiantes autónomos y críticos en el ciclo 3 del PRONI, según las docentes. Tres de ellas promueven la toma de decisiones y el análisis crítico, alentando a los estudiantes a cuestionar y evaluar opciones. Betty comenta:

Ah, siempre lo, siempre los cuestionó. Siempre les pregunto, Eh, ¿cómo harías tú? ¿Cuál sería tu respuesta? ¿Piensas que estás bien? o puedes. Les pregunto, ¿estás dispuesto a cambiar de opinión? Te presento, mira, te doy otra opción ¿qué tal? Así qué tal si la hacemos de otra manera, o si tú no puedes o si tú no quieres de esta forma

también hay otra manera de hacerlo. Entonces les doy, les doy opciones de para que ellos puedan tener esa libertad, ¿no?

Además, una docente resalta la importancia de la expresión emocional, mientras que otra enfatiza la autoevaluación y una más la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana. Dos docentes destacan el reconocimiento del avance personal y la confianza en sí mismos como factores clave para motivar el aprendizaje. También se mencionan estrategias como el establecimiento de objetivos y la inferencia para fomentar la autodirección y el pensamiento crítico. Para más detalles, se puede consultar la Tabla 7.

Tabla 7. Metacognición y reflexión

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Promoción de toma de decisiones y análisis crítico	Fomento de la reflexión y el cuestionamiento en los estudiantes para evaluar opciones y decisiones (Amy, Betty, Lupe).	3
Expresión de sentimientos	Promoción de la exploración de emociones para desarrollar el autoconocimiento en los estudiantes (Caro).	1
Aplicación del conocimiento a la vida diaria	Conexión de aprendizajes con experiencias reales para resolver problemas (Dana).	1
Autoevaluación	Autoevaluación para que los estudiantes identifiquen fortalezas y áreas de mejora (Ema).	1
Desarrollo de confianza en sí mismos	Énfasis de la confianza como clave para motivar a los estudiantes a enfrentar desafíos (Dana, Ema).	2
Establecimiento de objetivos	Promoción de la planificación del aprendizaje mediante el establecimiento de metas (Dana).	1
Estrategias de inferencia y análisis	Análisis de información para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos (Mari).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

5. Discusión de resultados

En el análisis de los resultados se identificó una variedad de enfoques y estrategias que reflejan el compromiso de las docentes con la planificación de lecciones y la creación de un ambiente educativo propicio. Se discutirán hallazgos relacionados con la planeación de lecciones, estrategias afectivas, trabajo en equipo, uso de materiales didácticos, retroalimentación y evaluación, adaptación y flexibilidad en la enseñanza, así como la importancia del clima de aula y la metacognición en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la planificación de lecciones, se observó que tres docentes emplean un enfoque ecléctico y tres utilizan un enfoque comunicativo como metodología pedagógica. Estos hallazgos son alentadores, ya que demuestran que las docentes siguen lo establecido en el PRONI y consideran el enfoque comunicativo como central. Richards (2001) destaca la importancia de desarrollar habilidades comunicativas, especialmente el habla, en la enseñanza del idioma. La adopción del PRONI por seis docentes refleja un fuerte compromiso con las directrices para la enseñanza del inglés en México, alineándose con un programa diseñado por la Secretaría de Educación Pública que busca instruir a los estudiantes en inglés como lengua extranjera. Este enfoque no solo busca mejorar la calidad de la educación básica, sino también fomentar una formación integral, sugiriendo que se avanza hacia una educación más efectiva y equitativa que beneficia a los estudiantes en su aprendizaje del idioma.

Por otro lado, el diseño de materiales propios y la consideración del nivel del

estudiante por parte de tres docentes, así como otros cinco, basando su planificación en las necesidades de los estudiantes, refuerza la idea de una enseñanza adaptada a las particularidades de los alumnos, lo que es una práctica fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Estos resultados son positivos ya que, de acuerdo con Corley (2008), esto fomenta la participación y el aprendizaje significativo, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Cinco docentes destacan la importancia del trabajo en equipo y la comunicación, facilitando actividades grupales donde los estudiantes se apoyan mutuamente en la resolución de dudas. Este hallazgo se percibe como positivo, ya que respalda las ideas de Scagnoli (2006), al resaltar la importancia de la colaboración en la búsqueda de una comprensión compartida, lo que enriquece el proceso de aprendizaje.

Además, tres docentes enfatizan la creación de un ambiente de respeto y confianza. Este hallazgo es positivo, subrayando la importancia de establecer un entorno educativo donde el respeto y la confianza sean fundamentales, creando así un espacio propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Esto respalda la visión de Mejía (2015), quien argumenta que la confianza debe ser un proceso bidireccional que fomente la empatía y la entrega mutua.

Los hallazgos dentro de la categoría de uso de materiales didácticos en clases de inglés revelan que cinco docentes utilizan materiales tradicionales, mientras cuatro utilizan materiales digitales en su enseñanza, lo que muestra un enfoque equilibrado

positivo hacia la incorporación de recursos educativos, lo que permite a los educadores adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes. La investigación de Qo'shbaqova, Boltayeva y Shermamatova (2023) respalda esta observación, al señalar que la revolución digital ha transformado el aprendizaje de idiomas, ofreciendo oportunidades ilimitadas y experiencias dinámicas que enriquecen la enseñanza.

En cuanto a la retroalimentación y evaluación, se observa que cinco docentes emplean técnicas de evaluación informal, como la observación y revisión de tareas, para obtener una visión integral del progreso estudiantil. Además, cuatro docentes consideran factores no lingüísticos, como la motivación y el esfuerzo, al evaluar el aprendizaje de cada alumno. Estos hallazgos indican un compromiso con estrategias de evaluación efectivas que consideran tanto el rendimiento académico como factores motivacionales, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y permitiendo una evaluación más holística. Esto coincide con lo que afirman Díaz y Barriga (2002), quienes destacan que las técnicas informales permiten a los profesores valorar el desempeño en un ambiente natural. Asimismo, cinco docentes utilizan regularmente la evaluación formativa, considerada fundamental para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos sobre adaptación y flexibilidad revelan un panorama mixto en la práctica docente, ya que cinco docentes demuestran un manejo flexible ante situaciones inesperadas, evidenciando su capacidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes y responder creativa-

mente a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, a decir de los docentes, únicamente uno de ellos sigue protocolos establecidos por la Secretaría de Educación y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (2022), lo que indica una falta de adherencia a planes de acción en situaciones disruptivas, resaltando la importancia de conocer los protocolos de protección integral escolar, para la creación de entornos seguros que favorezcan el aprendizaje.

Los hallazgos sobre el clima de aula y relación con los estudiantes revelan que seis docentes promueven vínculos de confianza y empatía con sus alumnos, lo que es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo. Además, cinco de ellas reconocen que un entorno positivo y de apoyo es esencial para el proceso de aprendizaje. Estos resultados se perciben positivos, ya que la confianza y empatía mejoran la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando su aprendizaje y desarrollo personal. Al respecto, Marzano (2003) también resalta que el docente puede influir significativamente en el desempeño de los estudiantes, y que de los tres roles que desempeña en el aula: decidir sobre estrategias de enseñanza, crear el currículo del aula y utilizar técnicas de manejo de aula; la gestión del aula es, sin duda, fundamental.

Sin embargo, solo una profesora implementa estrategias específicas para manejar las emociones de los estudiantes y utiliza la motivación como herramienta para estimular el aprendizaje. Estos resultados destacan una desatención hacia la gestión emocional en la educación. Esta falta de

atención puede crear un ambiente de aprendizaje poco saludable, donde los estudiantes se sienten desmotivados y sin apoyo, lo que podría resultar en un bajo rendimiento académico y afectar su bienestar emocional. Al respecto, Zins et al. (2004) señalan que esta desatención puede limitar el desarrollo social y emocional de los estudiantes, afectando su éxito académico.

Los hallazgos sobre metacognición y reflexión indican que tres docentes promueven la toma de decisiones y el análisis crítico mediante la reflexión y el cuestionamiento entre los estudiantes. Sin embargo, esto revela una falta de promoción de la metacognición en el ámbito educativo, sugiriendo que algunas profesoras no utilizan herramientas esenciales para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y autoevaluación, lo que puede dejar a los alumnos poco preparados para enfrentar desafíos. Dewey (1933) afirma que la reflexión es esencial en la educación, ya que potencia el aprendizaje participativo y permite el análisis crítico de las experiencias. Además, dos docentes enfatizan la confianza como clave para motivar a los alumnos, mientras que otros dos ayudan a reconocer su progreso y establecer metas académicas. A pesar de estos aspectos positivos, el bajo porcentaje de docentes que implementan estas prácticas sugiere una falta de atención al desarrollo metacognitivo, lo que podría limitar la capacidad de los estudiantes para

enfrentar desafíos. Bandura (1997) señala que la autoeficacia influye significativamente en la motivación y el rendimiento, lo que subraya la necesidad de aumentar el enfoque en estas áreas para mejorar el aprendizaje en el aula.

6. Conclusiones

En conclusión, las necesidades identificadas en el análisis de las respuestas de los docentes resaltan la importancia de implementar una variedad de estrategias pedagógicas y afectivas en el aula para promover un aprendizaje significativo y motivador. De acuerdo con los hallazgos, se hacen las siguientes recomendaciones, que abarcan desde la formación continua de los docentes hasta la creación de un ambiente de apoyo y confianza, los cuales son fundamentales para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Una de ellas es fomentar la empatía, el trabajo colaborativo y el uso de materiales didácticos diversificados, así como la integración de tecnología y la evaluación formativa, son acciones clave para enriquecer la experiencia educativa. Además, la atención a la metacognición y la flexibilidad en la enseñanza permitirán a los educadores manejar situaciones inesperadas y personalizar el aprendizaje. Al adoptar estas recomendaciones se contribuirá no solo al desarrollo profesional de los docentes, sino también al crecimiento integral de los estudiantes, creando un entorno educativo más dinámico y efectivo.

Referencias

Adame, Z. (2020). *Guía de estrategias comunicativas para la enseñanza de inglés nivel primaria en escuelas privadas de la ciudad de Ensenada* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de

Baja California]. <https://repositorio.uabc.mx/handle/20.500.12371/16369>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy The exercise of control*. W.H. Freeman. <https://edisci>

- plinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy_The_Exercise_of_Control.pdf
- Banz, C. (2015). *Las dinámicas grupales: Una técnica de aprendizaje*. Universidad Católica de Chile. <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/FormacionDeComunidad/Fichas/Las-dinmicas-grupales-2018.pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* (Serie Profesionalización Docente, 41). PREAL. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240226>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Cass, M., Morales, M., & Mayoral, P. (2021). Study of the use of tangible-ludic materials in elementary school. *CIEX Journal*, 12(12), 51–69. <https://journal.ciex.edu.mx/index.php/cj/article/view/124>
- Corley, K. (2008). *Professional development module: Student-centered learning*. TEAL Center. https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6_TEAL_Student-Centered.pdf
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento* (8.ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.conducteam.com/recursos-libros/metodos-de-investigacion-del-comportamiento/>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath & Co. <https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>
- Díaz, F., & Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Díaz, C., Aguilera, K., Fuentes, R., & Pérez, P. (2013). Los recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés: Una aproximación exploratoria. *Ciencia e Interculturalidad*, 13(2), 1–10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6576591.pdf>
- Fierro, L., Martínez, L., & Román, G. (2018). La implementación curricular del inglés en escuelas primarias públicas: Un estudio de caso en México. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 4(2), 41–53. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v04i02/41-53>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haynie, G. (2010). *Effectiveness of teaching practices*. Evaluation & Research Department. <https://eric.ed.gov/?id=ED564407>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Caracterización de la práctica docente. Informe: La educación obligatoria en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>
- Martínez, L., Fierro, L., & Román, R. (2019). *Programas educativos para la enseñanza pública del inglés en educación básica*. Editorial Fontamara.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/>

- ascd/pdf/siteASCD/video/Classroom_Management_that_Works.pdf
- Mejía, C., & Urrea, H. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223–236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778008>
- Naimah, S. (2017). *The importance of classroom interaction in the teaching of reading in junior high school* [Tesis de maestría, Universitas Negeri Malang]. <https://core.ac.uk/reader/267023845>
- Narváez, L. (2016). *El bilingüismo en México*. Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui.
- Pamplón, E., & Ramírez, J. (2017). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala*, 23(1), 141–157. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a10>
- Quesada, P. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1–19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504006.pdf>
- Quezada, R. L. (2013). Transforming into a multilingual nation: A qualitative analysis of Mexico's initiative to develop language teachers. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1–17. <https://www.mextesol.net/journal/public/files/659c97150b834ed0a73f0b3d1d2a6617.pdf>
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (7.^a ed.). Graó. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antonni.pdf>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Apéndice A: Guía de Entrevista Semiestructurada

Aspectos Generales:

1. Fecha: _____
2. Nombre del Profesor: _____
3. Grado y Grupo: _____
4. Escuela: _____

Planificación y Diseño de Lecciones:

1. ¿Qué programa usas para definir tus objetivos de enseñanza?
2. ¿Cuál es tu enfoque pedagógico principal en las clases de inglés?
3. ¿Cómo planificas tus lecciones?
4. ¿Cómo aseguras que tus lecciones se alineen con los objetivos del PRONI?

Estrategias de Enseñanza:

1. Describe algunas estrategias que utilizas para fomentar la participación activa en los estudiantes.

Uso de Materiales y Recursos:

1. ¿Qué tipos de materiales didácticos utilizas en las clases del ciclo 3 del PRONI?
2. ¿Cómo aseguras que los materiales sean adecuados para el nivel y los objetivos de aprendizaje?

Interacción y Comunicación:

1. ¿Cómo promueves la colaboración entre los estudiantes durante las clases de inglés?
2. ¿Cómo fomentas la comunicación efectiva entre los estudiantes durante las clases de inglés?

Evaluación y Evaluación Formativa:

1. ¿Qué estrategias utilizas para brindar retroalimentación a tus estudiantes?
2. ¿Cómo evalúas el progreso de los estudiantes?
3. ¿Cómo incorporas la evaluación formativa en tus prácticas docentes?

Adaptación y Flexibilidad:

1. ¿Cómo te adaptas a las necesidades individuales de los estudiantes?
2. ¿Cómo manejas situaciones inesperadas durante las clases?

Clima de Aula y Relación con los Estudiantes:

1. Describe el ambiente emocional de tus clases.
2. ¿Cómo fomentas una relación positiva entre tú y tus estudiantes?

Metacognición y Reflexión:

1. ¿Cómo promueves la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes?
2. ¿En qué medida te enfocas en el desarrollo metacognitivo de tus estudiantes?

Recomendaciones y Reflexiones Finales:

1. ¿Qué aspectos crees que podrían mejorarse en tus prácticas docentes en el ciclo 3 del PRONI?
2. ¿Tienes alguna recomendación para la mejora del Programa Nacional de Inglés en este ciclo?

Comentarios Finales:

1. ¿Hay algún otro aspecto que te gustaría agregar o comentar sobre tus prácticas docentes en el ciclo 3 del PRONI?

Apéndice B: Análisis de contenido efectuado.

Categoría	Descripción	Frecuencia	Extractos
Uso de materiales tradicionales	Cuadernillos, juegos de mesa, cartas, pizarrón, libros, cuadernos, <i>flashcards</i> , copias, hojas de trabajo, material constructivo, cartulinas, maquetas, memoramas, loterías.	5	Pues utilizamos primero su cuadernito de inglés que es el que hice yo y mi propio cuaderno de inglés utilizamos mucho lúdicos, juegos, cartas, juegos de mesa, todo eso me gusta utilizarlo demasiado con ellos y entre ellos también que lo elaboren que lo hagan proyectos manualidades más que nada mi favorito (Caro) pues utilizo también mucho el pizarrón esas son las herramientas que puedo utilizar además del libro y su cuaderno (Dana) <i>Flashcards</i> en muchas de las ocasiones (Ema) Copias, hojas de trabajo, cuaderno, material constructivo, cartulinas, maquetas lo que más uso ya que son el ciclo 3 y ellos pueden ya ser más creativos no en sus proyectos (Lupe). Trabajo con hojas de actividades en relación al tema que estemos aprendiendo, también busco integrar juegos didácticos (memoramas, juegos de mesa, loterías) en donde los estudiantes pue- dan (Mari)
Uso de materiales digitales	Tics, videos, música, cortometrajes, internet, YouTube, páginas de internet.	4	Ah, bueno, específicamente, dado que el 3 son de los más grandes, trató de utilizar pues tics utilizó, pues videos, utilizó música utilizo, eh, cortometrajes, no puedo decir qué películas enteras. o lo vamos viendo poco a poco, eh que nos vaya ayudando. a que ellos desarrollen, pues, la habilidad auditiva y también la habilidad de comunicación, que es lo que se pretende, entonces porque los chicos ahorita con la tecnología, pues ahí les das en su, en, en la pata que cojean ellos, ¿no? Enton- ces utilizó trato de utilizar las tics, y de utilizar y también hacer las clases muy lúdicas con trabajos que ellos estén inmersos y que estén interesados (Betty). utilizamos mucho las tics la música (Caro) Bueno utilizo mucho afortunadamente contamos en los salones aunque no tengo un salón propio contamos con lo que es este internet tenemos televisiones con internet disponible y lo que hacemos pues utilizo mucho la plataforma de YouTube en realidad me ha ayudado mucho a hacer mucho más fácil mi trabajo porque yo ya busco en casa por decir un video o algo sobre el tema que voy a tratar y aquí mismo se lo reproduzco pues para ellos es un poco más dinámico también para ellos porque no es tanto el escribir si escriben pero es más dinámico el trabajo en ese sentido (Dana) más bien es este páginas de internet estoy en la rebusca son distintos tipos de materiales. (Ema)

Uso de recursos digitales como complemento	1	Material digital para profundizar en contenidos, afianzar aprendizajes y ofrecer una experiencia más dinámica	páginas de internet he estado en grupos de Facebook donde nos facilitan material que es un extra para completar o para no sé para afianzar alguna actividad que ya hayamos hecho es este con los niños de sexto no estoy trabajando ahorita con ningún libro (Ema).
Adaptación de materiales a necesidades de los estudiantes	5	Evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar y análisis del nivel de los estudiantes.	y por las necesidades de mis alumnos realizando siempre al principio de cada ciclo escolar una evaluación diagnóstica (Amy) Porque los hago yo que los realicé con base en el tema y en su nivel también. (Caro) Pues primero que nada como docente tengo que revisar que el material que voy a utilizar sea el adecuado para el nivel (Dana) los reviso antes no, que estén de acuerdo al nivel que están llevando al nivel que están proyectando y este si en el momento no lo están contestando porque se les dificulta porque la hoja trae un vocabulario a la mejor que no va de acuerdo a lo que ellos saben o tienen ya conocimientos pues la retiramos. (Lupe) Elaboro hojas de trabajo, así como evaluó y determino las habilidades que mis estudiantes necesitan mejorar. (Mari)
Guía por lineamientos del PRONI	4	Alineación de las actividades con los objetivos del programa y criterios de selección definidos por el docente.	Porque los escojo muy atinadamente los aprendizajes que quiero lograr, me voy a los contenidos del programa y de ahí desarrolló una serie de actividades que los no paro, los tengo en constante actividad y entre más actividades ponga de acuerdo al nivel que estoy enseñando, me doy cuenta que sí le está pegando al aprendizaje que yo quiero o al objetivo que yo quiero lograr. (Betty). y sobre todo pues que el contenido que maneja pues cada libro tiene un contenido diferente, aunque maneje o trabaje con lo mismo que te pida el programa pues a lo mejor los contenidos o las palabras no son las adecuadas eh para esta pues para esta área pues para esta comunidad entonces pues es buscar que los materiales tengan lo más adecuado o lo más apegado a lo que yo necesito en esta comunidad a utilizar (Dana); Porque tienen que estar muy apegados a los contenidos que yo estoy trabajando definitivamente no puedo elegir ningún material que no se acerque ni un poquito a los contenidos nada más para hacer clases de relleno no hago clases de relleno cada clase que yo tengo tiene un objetivo y tiene un por qué y entonces así mismo busco los materiales y los recursos que tengan un por qué y que tengan un objetivo bien establecido. (Ema) Elaboro las hojas de trabajo con base a los temas vistos (Mari).

Écouter chanter, chanter et danser durant la classe de langue (FLE)

Escuchar cantar, cantar y bailar durante la clase de francés como lengua extranjera (FLE)

RESUMÉ: Cet article explore les fondements et les modalités possibles d'intégration du chant et de la danse dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les réflexions de Delsarte, initiateur de la modernité des arts de la scène au XIXe siècle, et de neurophysiologistes ou de pédagogues contemporains, permettent à l'auteur d'éclairer ses expériences comme apprenant et comme enseignant. Ce cadre conceptuel étaye l'intérêt d'utiliser des chansons et l'art du mouvement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De très nombreuses propositions pratiques illustrent la démonstration ; ce sont des pistes concrètes permettant d'élargir la palette pédagogique des professeurs de FLE. De manière plus générale, cet article enrichit l'approche de la didactique des langues étrangères.

MOTS-CLÉS: langue étrangère, chants, chorale, danse, pédagogie

RESUMEN: Este artículo explora los fundamentos teóricos y las posibles modalidades de integración del canto y la danza en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE). Las reflexiones de Delsarte, iniciador de la modernidad de las artes del espectáculo en el siglo XIX, y de neurofisiólogos y pedagogos contemporáneos, permiten al autor reflexionar sobre sus experiencias como alumno y docente. Este marco conceptual sustenta el interés por utilizar el canto y el arte del movimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera. Un gran número de propuestas prácticas ilustran esta demostración; todas ellas constituyen vías concretas para ampliar la oferta formativa de los docentes de FLE. De manera más general, este artículo enriquece el enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVES: lengua extranjera, cantos, coro, danza, pedagogía

Franck Waille
fwaillepro@gmail.com
LARHRA, France
ORCID 0009-0002-0026-0710

<https://doi.org/10.32870/vel.vi111>

Recibido: 16/01/2025
Aceptado: 11/05/2025
Publicado: 04/11/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E111

COMO CITAR: Waille, F. (2025). Écouter chanter, chanter et danser durant la classe de langue (FLE). *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–19. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.267>

1. Introduction

Pourquoi et comment intégrer différentes dimensions artistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ce champ d'étude est de plus en plus exploré en didactique des langues étrangères depuis quelques décennies, dynamique qui s'accroît ces dernières années si l'on en juge par les publications sur le sujet en direction du français langue étrangère (FLE). Ainsi, de nombreuses études ont été publiées autour de l'utilisation des chansons¹, et il y a une inflation récente des mémoires de Master soutenus sur cette problématique². La place, le rôle et l'importance du corps dans le cadre du FLE bénéficient également d'une attention nouvelle³. Plus généralement, la place des arts et de la culture dans l'apprentissage du FLE intéresse les chercheurs et les pédagogues⁴.

Je voudrais ici enrichir ces approches en proposant une réflexion associant au FLE mes expériences d'apprenant et d'enseignant, de chercheur et d'artiste⁵, expé-

riences éclairées par une série d'approches anthropologiques et pédagogiques.

En tant qu'apprenant, c'est le lien expérimenté dès mon enfance entre chant et mémoire involontaire qui m'apparaît central, que ce soit par exemple avec le traditionnel *V'la l'bon vent*, dont la structure (refrain + reprise des phrases autour du refrain) facilite la mémorisation, ou avec *En chantant* de Michel Sardou, rythmé par le retour en ostinato du titre structurant la mémorisation. Adolescent, j'ai su par cœur l'album *Minoritaire* de Jean-Jacques Goldman par le seul fait de l'avoir écouté de nombreuses fois. Pour l'apprentissage de l'anglais, les chansons des Beatles ont eu un rôle structurant : mémoire de structures langagières simples, désir de comprendre ce que j'appréciais, et affect positif associé à l'apprentissage.

En tant qu'enseignant, la dynamique très positive vécue à l'école primaire autour de l'animation de chorales d'élèves m'a incité à proposer en 2022 et 2023 des cours privés de FLE au Mexique largement centrés sur l'utilisation de chansons, dynamique pédagogique partagée par d'autres enseignants⁶. L'idée avait germé quelques années auparavant à la suite d'une classe de FLE donnée sur la trame d'un cours de danse au département de français de l'université d'Hébron en 2012 : cette expérience

1 Voir, par exemple, Baltar, Massoud Sridi, 2022 ; Benmedjahed, 2018 ; Demougin, Dumont, 1999 ; Heddouche, 2025.

2 Voir, par exemple, Attia, 2020 ; Benchabane, 2022.

3 Voir, par exemple, Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019 ; Chadli Abdelkader, 2023 ; De Koning, Treille, Mitchell, Guy, 2018 ; Rodríguez Ricaud, 2021 ; Silva, 2000.

4 Voir, par exemple, Lauret, 2014 ; Martínez Lara, 2022.

5 Cet article est issu de la conférence-atelier *Escuchar cantar, cantar y bailar en el aula de idiomas* donnée lors du séminaire en Didactique de la langue et de la littérature, sous la direction de Haydée Silva, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de México (UNAM) (Mexico, 25/04/2023).

6 Par exemple : « Dans mes 10 ans comme professeur d'université j'ai constaté des avantages d'utiliser la chanson francophone comme un outil pédagogique très complet et surtout efficace pour travailler dans la salle de classe. Les classes deviennent très amusantes et les élèves aiment travailler avec les activités qui contiennent des chansons francophones » (Camacho Tepoz, 2015).

aurait pu se prolonger par la création d'une chorale universitaire en français. Elle a donné lieu à des retours intéressants en termes d'implication des étudiants et dans la maîtrise d'éléments langagiers.

Est-il possible d'élargir les perspectives à partir de ces expériences, dans une dimension théorique et pédagogique, en prenant en compte ces différentes pratiques artistiques ? Si oui, quels en seraient les intérêts ?

Ma recherche doctorale autour des enseignements de François Delsarte (1811-1871), pédagogue et théoricien du chant et du geste, et concepteur du mouvement comme matrice intégrative de tous les autres apprentissages, puis mes lectures autour de l'enseignement du chant et de la danse en tant que professeur des écoles⁷, m'ont permis d'avoir un recul théorique sur mes expériences et ma pratique pédagogique.

C'est à partir de ce croisement d'expériences et d'approches théoriques que je propose ici une réflexion sur les liens entre l'apprentissage du FLE, l'écoute et la pratique de chants, ou encore celle du mouvement. Je réfléchirai d'abord aux liens que peut avoir le FLE avec écouter chanter, puis avec chanter, puis avec danser (ou simplement se mettre en mouvement). De nombreux exemples pratiques permettront de rendre cet exposé vivant (il est simple de retrouver sur Internet les chants mentionnés). Ils viendront compléter la réflexion en étant autant d'outils potentiels pour des enseignants de FLE.

7 En particulier Flaugnacco, 2015 ; Hallam, 2015 ; Lauret, 2014 ; Lecoq, Suchaut, 2012 ; Schellenberg, 2004.

2. Écouter chanter et FLE

2.1. Aspects théoriques

2.1.1. L'écoute comme matrice de l'apprentissage, en particulier d'une langue

Entendre la langue cible durant le processus d'apprentissage est essentiel. Cela est mis en valeur dans la méthode de psychodramaturgie linguistique, qui propose « d'entrer dans la langue à travers ses rythmes et ses sons, c'est-à-dire de commencer par une sensibilisation aux caractéristiques rythmiques et mélodiques, au lieu de donner la priorité au sémantique » (Silva, 2004, p. 25). Cette méthode donne généralement d'excellents résultats (voir Silva, 2004). Tout enseignant, quelle que soit sa méthode, peut favoriser cette écoute de la langue cible : par exemple, en l'utilisant le plus souvent possible afin de mettre les apprenants dans une situation proche du fait de se trouver dans un pays où ils seraient amenés à la pratiquer au quotidien, ou encore par l'écoute de chants (ou d'autres types d'enregistrements) dans la langue cible venus de pays la pratiquant : cela permet d'entendre cette langue prononcée par des locuteurs dont c'est la langue maternelle.

Entendre la langue cible est pour l'apprenant comme un bain sonore qui informe son cerveau et lui permet d'enregistrer les sons/phonèmes spécifiques à cette langue, avant de tenter de les reproduire. Ainsi, « le français⁸ compte seize voyelles prononcées là où l'espagnol n'en distingue que cinq » (Silva, 2005, p. 2) : cette écoute prépare à la reproduction future par l'appareil phonatoire de ces sonorités particulières.

8 Il s'agit ici, comme dans tout l'article, du français standard (qui est celui enseigné en FLE).

On joue alors sur la phonétique, « l'un des trois piliers de la composante linguistique » (Silva, 2004, p. 21), en nourrissant le « système inconscient de régulations audiophonatoires » (Silva, 2004, p. 24) auquel la parole fait appel. Ainsi, entendre des chants permet de se plonger dans le « “pay-sage sonore” [de la langue cible], concept “[qui englobe] toutes les variations sonores produites par [un] entourage [donné] dans différents types de situations de parole” » (Cuq, 2003, p. 195, cité dans Silva, 2004, p. 24).

Cela permet aussi de se familiariser avec le rythme propre de la langue cible. Ainsi, « la langue française se caractérise par le rapport étroit entre groupe syntaxique et unité accentuelle, et donc par la correspondance entre groupe sémantique et groupe rythmique. Autrement dit, les accents principaux sont toujours placés à la fin d'un groupe sémantique, tandis qu'au sein du groupe les mots sont partiellement ou totalement désaccentués. Ce phénomène contribue à l'impression de continuité produite par le français parlé » (Silva, 2005, p. 6), ce qui est fondamentalement différent pour la langue espagnole (où chaque mot est accentué, comme dans les variétés de français du Midi de la France et comme dans de nombreuses autres langues).

Ce processus d'écoute peut être vu comme une mémoire du processus d'apprentissage de sa langue maternelle, depuis le ventre de sa mère où l'on passe neuf mois dans un bain sonore, jusqu'à la toute petite enfance (avant nos premiers mots articulés). Alfred Tomatis affirme que « l'homme est une oreille

en totalité » (Tomatis, 2003, p. 350) et parle d'une « dynamique relationnelle avec le milieu » (Tomatis, 2003, p. 351) environnant grâce à l'audition. Dans la ré-éducation audio-vocale qu'il propose, on filtre des sons et des musiques afin de reproduire un environnement sonore proche de celui qui a été vécu dans le ventre maternel.

De plus, les recherches actuelles en physiologie de la perception et de l'action insistent sur les « relations perception-action » (Berthoz, 1997, p. 212) et sur le fait que la perception serait intimement liée à l'action, qu'elle serait pré-orientée par une intention d'agir. Entendre des éléments de la langue cible dans une perspective d'apprentissage est dès lors excellent. Le passage de la simple écoute à l'apprentissage actif peut se faire de manière directe avec la construction de repères simples comme la prononciation des lettres (en utilisant par exemple un chant de l'alphabet dans la langue cible).

2.1.2. La mémoire comme base de l'apprentissage et de la construction de la personnalité

Écouter permet aussi de mémoriser. Découvrir que je connaissais par cœur l'album de Goldman a été une prise de conscience majeure et une ouverture personnelle, car durant ma scolarité on ne m'avait jamais fait apprendre de texte, et cette idée me rebutait.

Delsarte m'a permis de comprendre que ce que l'on apprend ne nous « envahit pas » comme je le croyais (conséquence du dualisme cartésien qui oppose le sujet pensant au monde qui l'entoure), mais nous construit par le processus de ce qu'il

appela l'insubjectivation (voir Waille, 2011, pp. 351-354). En s'appuyant sur la scolastique médiévale (qui voit l'être humain comme un microcosme reflétant le macrocosme avec lequel il est en interdépendance permanente), il explique « comment les choses se convertissent en idées » (Waille, 2011, p. 356). Pour lui, l'insubjectivation est à la base du fonctionnement de l'être humain : le monde « insubjectivé à notre être demeure incorruptible et inaltérable dans ce vaste domaine de la mémoire » (Waille, 2011, p. 351) et, en intégrant en soi les données extérieures par la mémoire, on nourrit sa propre capacité à penser et à s'exprimer (verbalement, émotionnellement, artistiquement, etc.), et, en définitive, on nourrit son identité.

Pour Delsarte en effet, la mémoire n'est pas uniquement un lien avec le passé, mais elle est dynamique : elle sert aux processus psychiques plus élaborés (voir Waille, 2011, pp. 354-357). Cela est confirmé par les neurosciences contemporaines, où l'on considère que « la mémoire est essentiellement un outil de prédiction du futur » (Berthoz, 1997, p. 288), c'est-à-dire qu'elle jouerait un rôle dans les stratégies mises en place lors d'une prise de décision et de l'action qui l'accompagne. Ces éléments permettent de penser une base théorique de réconciliation entre le sujet et l'Autre (les autres, le monde extérieur, l'Univers, etc.) autour de la mémoire.

Si ces processus sont inconscients, leur connaissance peut inviter à une forme de vigilance, mettant en valeur l'importance de choisir avec attention ce que l'on écoute et ce que l'on apprend. Cela

permet aussi de saisir qu'apprendre une langue nouvelle, c'est amorcer un processus d'enrichissement personnel, de transformation de soi en profondeur. Les choix que fait l'enseignant dans ce qu'il permet aux apprenants d'écouter sont donc fondamentaux.

2.1.3. Plaisir et apprentissage : l'un des intérêts liés aux chants

A priori, écouter des chants est une activité plaisante, qui potentiellement favorise le plaisir d'apprendre et, *in fin*, favorise les apprentissages.

Tout le monde a pu faire l'expérience que la bonne (ou la mauvaise) relation avec l'enseignant, que la bonne (ou la mauvaise) ambiance durant la classe, aide (ou non) à apprendre. Personnellement, j'ai constaté que là où il y avait plaisir, je faisais preuve d'une très bonne mémorisation (je suis devenu historien en lisant le soir des ouvrages d'histoire qui m'ont passionné). À l'inverse, sans plaisir, ma mémorisation devenait très mauvaise (ainsi, des trois années de gavage intellectuel en classes préparatoires, il ne me reste quasiment rien).

Cela renvoie au fait que les émotions (dont le plaisir, qui nous intéresse ici) ont pu être conçues comme des facteurs favorisant les apprentissages. Dans la scolastique médiévale déjà, il y a une mise en valeur du rôle des sentiments et des émotions dans la construction de la vie intérieure et de la pensée. Pour Delsarte, l'unité de l'être humain (entre ses dimensions psychique et corporelle) se fait par la dimension expressive, qui inclut tout le domaine émotionnel, qu'il associe au domaine spirituel (voir Waille, 2011, pp. 311-312). De nos jours,

la neuropsychologie tend à confirmer ces processus⁹.

D'un point de vue pédagogique, le plaisir potentiel lié à l'usage de chants pour le FLE peut favoriser ce que Haydée Silva appelle l'attitude ludique :

(...) ce qui est le plus valorisé dans le jeu, c'est la capacité qui lui est attribuée à promouvoir une attitude particulière face à la tâche proposée, une attitude ambivalente faite à la fois de distance et d'implication. (...). L'attitude ludique est une maîtrise du second degré, une réflexivité qui permet aux apprenants de s'adonner entièrement à l'activité proposée, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs du parcours. (Silva, 2006b, p. 17).

Les chants ont en eux-mêmes une dimension ludique, ils évoquent les loisirs et font appel au goût (on aime ou non une chanson). Par ailleurs, on peut jouer avec les chants, pour une consolidation de connaissances lors d'un réinvestissement ludique. J'utilise par exemple *Les derniers seront toujours les premiers* de Philippe Katerine pour

travailler l'alphabet dans l'ordre et dans l'ordre inverse, ce qui oblige à un jeu intellectuel vivifiant.

2.2. Intérêts pour le FLE d'écouter des chants

Outre le fait d'entendre la langue cible prononcée par des locuteurs dont elle est la langue maternelle, l'écoute des chants présente de nombreux intérêts pédagogiques.

2.2.1. Écouter pour comprendre

Si l'on part de chants choisis par les apprenants, cela leur donne l'opportunité de passer d'un intérêt plus ou moins vague souvent plus associé à la musique qu'au texte, à une compréhension et donc à une capacité de jugement et de choix, tout comme à la mémorisation d'éléments langagiers. J'ai en mémoire une élève à laquelle j'avais demandé de choisir un chant en français qui lui plaisait particulièrement. Elle m'a fait découvrir le groupe Yelle et le tube qui l'a lancé : *Je veux le voir*. Quand elle a découvert le caractère provocateur et pornographique du texte, elle est littéralement tombée des nues... ce qui ne nous a pas empêché d'utiliser certains passages de cette chanson (j'y reviens dans la suite de cet exposé).

Pédagogiquement, cette démarche s'inscrit dans la dynamique de la « méthode silencieuse », qui « cherche à aller du simple au complexe, du concret à l'abstrait ; elle propose donc d'aller du son au sens, en commençant par la maîtrise du phonème, pour passer ensuite progressivement à la syllabe, au mot, à la phrase et au texte » (Silva, 2004, p. 24). Le but étant bien clair : « le son doit être lié au sens » (Silva, 2006a, p. 24).

9 On peut se référer à ces informations : « J'ai suggéré que la perception des émotions exerce une puissante influence sur la faculté de raisonnement, que les systèmes neuronaux desservant la première sont emmêlés avec ceux qui sous-tendent la seconde, et que ces deux catégories de mécanismes s'entrelacent avec ceux qui assurent la régulation des fonctions du corps » (Damasio, 1995, p. 307). « (...) les phénomènes mentaux véritablement intégrés au corps (...) sont tout à fait capables de donner lieu aux plus hautes opérations, comme celles relevant de l'âme et du niveau spirituel » (Damasio, 1995, p. 315).

Entendre et étudier des chansons dans la langue cible, c'est vivre une expérience authentique de bain linguistique, et donc développer ses capacités à comprendre des éléments de la langue en cours d'apprentissage. Cela permet à la fois de doucement affiner son oreille, mais aussi de pouvoir faire des choix : je ne suis pas sûr que mon élève ait gardé le même enthousiasme pour la chanson *Je veux te voir* depuis qu'elle en connaît le sens...

2.2.2. *Mémorisations*

L'association du plaisir, du processus immédiat de mémorisation et de l'accès à la compréhension d'éléments d'un chant écouté et étudié en classe de langue, va permettre l'intégration de vocabulaire et de structures de phrases dans la langue cible. Bien mémorisés et associés au contexte de la chanson, ils pourront facilement être réutilisés par les apprenants.

Les mêmes éléments vont permettre la mémorisation de règles grammaticales de la langue cible illustrées par tel ou tel chant, pour peu que l'enseignant choisissent celui-ci en conséquence. Durant mon apprentissage de l'anglais, je me suis souvent référé à l'œuvre des Beatles, qui a été ma base d'expressions populaires et de vocabulaire dans cette langue, tout comme mon référent pour certaines règles, comme celle de la formation du futur avec la structure *When + présent* utilisée dans la chanson *When I'm 64*.

L'écoute de chants va favoriser l'intégration de sons spécifiques à la langue cible et permettre l'apprentissage de la prononciation de différents mots, ce qui est particulièrement précieux pour le français, langue dans laquelle graphies et

prononciations ne correspondent pas toujours : leur association et leur intégration ne peut se faire que par une fréquentation répétée. Il est ainsi intéressant de travailler sur des points de prononciation très précis qui peuvent poser problème, à partir d'exemples tirés de chansons. Ainsi, avec mon élève, nous avons utilisé un passage de *Je veux te voir* [« tu es tout nu sous ton tablier... »] pour bien différencier le « u » et le « ou » français, qui posent souvent problèmes pour les hispanophones (le son [y] n'existe pas en espagnol, et la lettre « u » se prononce en espagnol comme la voyelle simple « ou » [u] du français, ce qui est source de nombreuses confusions).

2.2.3. *Culture*

Les chants permettent par ailleurs une entrée directe dans l'univers culturel de la langue cible, ce qui est partie intégrante de l'apprentissage d'une langue¹⁰, en terme d'ouverture culturelle (voir Boza Araya, 2013) mais aussi de pédagogie éactive¹¹. Leur particularité, c'est qu'ils ne sont pas

10 « L'analyse a permis de faire ressortir deux grandes conceptions de l'enseignement des dimensions culturelles. D'un côté, ces éléments sont considérés comme des objets essentiels qui ne peuvent pas être dissociés de l'enseignement du linguistique. D'un autre côté, cette dimension est envisagée comme un aspect accessoire ayant pour fonction de motiver les apprenants » (Martinez Lara, 2022)

11 « La pédagogie éactive que nous tentons d'insuffler [vise à] accompagner l'émergence des connaissances en permettant aux élèves de se mettre émotionnellement, corporellement et intellectuellement en résonance avec le patrimoine de l'humanité » (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019).

des images, des « échos » de cette culture, mais qu'ils permettent une rencontre immédiate avec les éléments culturels qu'ils sont à part entière.

2.2.4. *Chant et entrée dans la lecture*

Enfin, l'utilisation de chants est particulièrement favorable à l'apprentissage de la lecture. Personnellement, je n'ai aucun souvenir d'avoir appris à lire en Cours Préparatoire (CP), mais d'avoir chanté toute l'année : nous suivions le texte imprimé tout en écoutant et en chantant. Aujourd'hui, les outils informatiques et sur internet (avec Youtube ou Spotify par exemple) permettent de varier les approches pédagogiques : le texte peut apparaître à l'écran en même temps que le chant, avec la mise en évidence instantanée des passages chantés (style karaoké). Cela donne la possibilité de travailler le sens et de faire le lien entre l'écrit et l'oral – pour la langue française, cela permet en particulier d'introduire les liaisons, qui sont si fréquentes dans notre langue et qui posent tant de problèmes de passage de l'oral à l'écrit pour les apprenants, à l'école primaire comme pour les non francophones.

On peut aussi (sur Youtube en particulier) faire varier le tempo d'une chanson, ce qui facilite l'apprentissage d'un chant au rythme de l'apprenant et permettre de prendre le temps de faire le lien entre le texte lu et les paroles entendues. Cela peut donner aussi un aspect ludique à cet apprentissage (j'utilise souvent cet outil pour les chants de l'alphabet, en commençant très lentement et en accélérant d'une séance sur l'autre).

En plus de ce rapport texte / chant, des études scientifiques viennent valider

mon expérience de CP de manière plus fondamentale concernant l'aspect musical des chants : on sait en effet maintenant que les apprentissages musicaux sont automatiquement transférés par notre cerveau dans le domaine de la maîtrise de la lecture¹².

Tous ces aspects sont directement transférables à l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.3. *Aspects pédagogiques*

Pour l'enseignant, il s'agit de proposer le maximum de chants dans des styles différents afin que les apprenants puissent avoir la chance d'en préférer quelques-uns, d'y associer des affects positifs. En clair, il s'agit de prendre en compte la variété des sensibilités et des goûts des personnes en phase d'apprentissage. Je vais ici proposer quelques chants réunis suivant quelques grandes entrées pédagogiques, qui peuvent être utilisés selon les cas pour un public d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. J'aurai le souci d'offrir un large panel d'exemples, allant de chants traditionnels à des chansons de variété ou à des mélodies classiques.

2.3.1. *Bain linguistique et compréhension immédiate*

Pour progressivement créer des repères, je pars de chants très simples et je complexifie peu à peu. Ces chants peuvent être des refrains élémentaires (avec très peu de paroles) qui, entendus et réentendus, vont facilement s'imprimer dans la mémoire. Cela peut être le rap *Rendez-vous là-haut* de

12 « Our findings strongly support the hypothesis of a beneficial effect of music training on reading skills and phonological awareness » (Flaunagacco, 2015).

Bigflo et Oli (tout le refrain est dans le titre), ou *Putain ça penche* d'Alain Souchon¹³, ou le morceau techno *Où est le soleil ?* de Paul McCartney¹⁴. Cela peut être aussi des *ostinati* répétitifs comme les chants de Taizé (il y en a plus d'une dizaine en français, comme *Toi tu nous aimes*¹⁵).

Une complexification progressive peut passer par des chants traditionnels très simples, comme *La jument de Michoa*, qui permet de mémoriser de plus nombreuses structures langagières tout en gardant un aspect répétitif¹⁶. Puis de passer à des chants plus élaborés, en se concentrant toujours au départ sur les refrains, et sur les éléments de vocabulaire déjà sus par les apprenants.

2.3.2. Quelques chants réunis par thèmes

Parmi l'infinité de thèmes possibles, j'illustre ici celui de Noël, relativement universel, pour montrer la possibilité de varier les approches : *Noël nouvelet* (XV^e s.) (chant traditionnel) ; *Bons baisers de Fort de France* de La compagnie créole (chant sympathique et familial) ; dans un tout autre style : *Tombé*

du ciel de Jacques Higelin, qui joue poétiquement sur des éléments bibliques associés à Noël ; enfin *Foule sentimentale* d'Alain Souchon, contrepoint critique au délire consumériste sévissant à cette période de l'année. Ce dernier chant permet aussi d'introduire l'une des caractéristiques de la poésie française, l'alexandrin, dans une version pour le moins originale¹⁷.

2.3.3. Culture et langue françaises

L'alexandrin du dernier chant ouvre à la poésie française, qui a bénéficié de très nombreuses adaptations chantées. Ainsi, le poème *Mignonne, allons voir si la rose* de Pierre de Ronsard a-t-il été mis en musique en son temps par Jehan Chardavoine, puis par Guillaume Costeley, et au XIX^e siècle par Richard Wagner. Un autre classique de la poésie française, *L'invitation au voyage* de Charles Baudelaire est devenu une mélodie d'Henri Duparc et une chanson de Léo Ferré. Presque aussi connu, *Clair de lune* de Paul Verlaine a inspiré Gabriel Fauré et Claude Debussy. *Villanelle* de Théophile Gautier est quant à lui devenu l'une des mélodies de référence d'Hector Berlioz.

Pour rester dans le domaine de la littérature, *Les aventures de Gérard Lambert* de Renaud permettent d'introduire à ce classique de la culture française qu'est *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, traduit dans de très nombreuses langues et donc potentiellement connu des apprenants.

13 Refrain : « Putain, ça penche, on voit le vide à travers les planches ».

14 Ensemble des paroles : « Où est le soleil ? Dans la tête. Travaille ! »

15 Ensemble des paroles : « Toi, tu nous aimes, source de vie ».

16 Paroles : « J'entends le loup, le renard et la belette chanter. La jument de Michoa et son petit poulain sont passés dans le pré, ont mangé tout le foin. Et dans X ans je partirai, j'entends le loup et le renard chanter ». Cette structure est reprise en boucle selon le compte à rebours des années : « Et dans 3 ans je partirai... / Et dans 2 ans je partirai... »

17 Vers en question : « On nous prend, faut pas déconner, dès qu'on est né ».

Plus immédiatement accessible pour un public non spécialisé en littérature, l'hymne national permet un large panel d'illustrations, depuis la version officielle de *La Marseillaise* jusqu'à la version reggae de Serge Gainsbourg (*Aux armes et caetera*), et avec ses évocations grinçantes dans *La mauvaise réputation* de Georges Brassens, ou dans *Liberté* de Philippe Katerin (centré sur la devise nationale « Liberté, égalité, fraternité »).

Enfin, des chants vont permettre d'intégrer des expressions idiomatiques¹⁸, qui sont comme la marque d'une langue. Elles sont en général données dans les titres, comme *La vie en rose* (Édith Piaf), *Dieu, que c'est beau* (Daniel Balavoine), *Au ras des pâquerettes* ou *Tailler la zone* (Alain Souchon), ou encore *Marche à l'ombre* (Renaud).

D'autres vont illustrer ou introduire à différents niveaux de langue. Ainsi, Édith Piaf dans *Je m'en fous pas mal* va passer de « J'm'en fous pas mal » à « ça m'est égal ! »¹⁹. Entre ces deux niveaux de langue opposés, on pourrait en ajouter un intermédiaire : « Je m'en fiche ! ». Dans *Les bourgeois*, Jacques Brel oscille entre « être bête » et « être con », qui est

sous-entendu par la rime²⁰. Le très soutenu (et ironique ici) « Gare ! » de Georges Brassens dans *Le gorille* (« Gare au gorille ! ») permet d'introduire le niveau courant « Fais attention ! » et le niveau populaire « Fais gaffe ! ».

2.3.4. Aborder des structures de la langue cible par les chants

Les chants peuvent être les supports d'apprentissage et de mémorisation de phonèmes et de vocabulaire, mais aussi de structures langagières caractéristiques de la langue cible. J'illustre ici quelques cas pour le français.

Si les liaisons ne sont pas uniquement présentes en français, elles le sont néanmoins de manière particulièrement fréquente et demandent à être abordées de toutes les façons possibles. Quelques chants peuvent servir à bien mémoriser ce phénomène, en travaillant à la fois l'écoute et la lecture du texte. Par exemple (je souligne les liaisons et mets entre crochets leur prononciation) : *On est né* de Damien Robitaille [« on né »] ; *Tous les garçons et les filles* de Françoise Hardy [« zé »] ; *Quand on arrive en ville* de Michel Berger [« Quan ton narrire »].

La double négation est souvent rendue nécessaire du fait des liaisons pour différencier phonétiquement, par exemple, la forme affirmative « on est » [« on né »] et la forme négative « on n'est pas » (qui, sans le « pas », sonnerait comme l'affirmatif). La double négation sous la forme

18 Une expression idiomatique est une construction ou une locution particulière à une langue, qui porte un sens par son tout et non par chacun des mots qui la composent. Il peut s'agir de constructions grammaticales ou, le plus souvent, d'expressions imagées ou métaphoriques.

19 Texte du refrain : « J'm'en fous pas mal / Y peut m'arriver n'importe quoi / J'ai mon dimanche qui est à moi / C'est peut-être banal / Mais ce que les gens pensent de vous / Ça m'est égal ! / Je m'en fous ! »

20 Texte du refrain : « Les bourgeois c'est comme les cochons / Plus ça devient vieux plus ça devient bêtes / Les bourgeois c'est comme les cochons / Plus ça devient vieux plus ça devient... »

« ne...pas » peut être illustrée par le standard *Ne me quitte pas* de Jacques Brel ; pour la forme « ne...rien » par l'autre classique *Non, je ne regrette rien* d'Édith Piaf ; et, pour la forme « ne ...jamais », par un passage de *Je me suis fait tout petit* de Georges Brassens (« Je n'avais jamais ôté mon chapeau »). La contraction de la double négation, qui souvent se fait à l'oral (disparition du « ne »), trouve une belle illustration avec *SOS d'un terrien en détresse* de Michel Berger (« J'ai jamais eu les pieds sur Terre... »).

À la différence de l'espagnol, où presque tous les phonèmes s'écrivent de la même manière, il y a en français presque systématiquement différentes écritures d'un même phonème. Et si, en espagnol, les accents servent soit à accentuer un phonème, soit à indiquer à l'écrit une différence grammaticale entre deux mots se prononçant de la même manière, en français ils modifient la plupart du temps la prononciation d'un phonème (ils peuvent aussi indiquer une différence grammaticale entre deux mots se prononçant de la même manière). Je prendrai deux standards des Beatles pour illustrer une partie de la transcription française du phonème [ɛ] et introduire aux accents grave et aigu : *Michelle*, avec le phonème [ɛ] qui en français peut donner les transcriptions (je les souligne) *Michelle*, *Michel* ou *Michèle* ; *Eleonor Rigby* (Eleonor = Éléonore) pour l'écriture du phonème [e]. Ce dernier phonème donne lieu à une très grande variété d'écriture en français, que l'on va retrouver par exemple dans les verbes du premier groupe.

Les infinitifs et participes (présents et passés) des verbes seront d'autant plus facilement mémorisés qu'ils seront identifiés dans des chansons. L'une des difficultés pour les verbes du premier groupe est de différencier les infinitifs et les participes passés, qui sonnent à l'identique. *Le paradis blanc* de Michel Berger donne une idée de ces différentes formes des verbes de ce groupe se terminant par le même phonème (je souligne ces différentes formes ici) : « Y'a tant de vagues et de fumée / Qu'on n'arrive plus à distinguer / Le blanc du noir / Et l'énergie du désespoir. / Le téléphone pourra sonner / Il n'y aura plus d'abonné / Et plus d'idée / Que le silence pour respirer. / Recommencer / Là où le monde a commencé. »

Les infinitifs des verbes des deuxième et troisième groupes (pour certains de ces derniers du moins, car ils sont très variés dans leurs formes) ont une belle illustration dans *Viellir* de Jacques Brel (je souligne les infinitifs) : « Mourir, cela n'est rien, mourir, la belle affaire / Mais vieillir, oh vieillir... »

J'utiliserais le traditionnel *V'là l'bon vent* à la fois pour mettre en la valeur différentes transcriptions du phonème [ɑ̃] et pour introduire aux participes présents (je souligne les transcriptions de [ɑ̃]) : « Derrière chez nous y a un étang, trois beaux canards s'y vont nageant. V'là l'bon vent... ». Et *En chantant* de Michel Sardou pour différencier le gérondif et l'adjectif verbal (je les souligne) : « La vie, c'est plus marrant, c'est moins désespérant en chantant ».

Il su a d'un signe de Jean-Jacques Goldman permettra d'introduire au futur simple, et *Tout va changer* de Michel Fugain de présenter la structure « aller (au présent) + infinitif », autre forme du futur.

De très nombreux chants pourront servir pour présenter les liens entre l'écriture et la prononciation de la troisième personne du pluriel qui, au présent, introduit une distorsion à la règle de prononciation de la voyelle nasale [ɑ̃] écrite « en » : « ent » se dit alors [ɑ̃] ou /ə/ (« e » sonore ou muet). Par exemple ce passage de *Petite Marie* de Francis Cabrel : « Je viens du ciel / Et les étoiles entre elles ne parlent que de toi » (et le « e » de « parlent » est [ɑ̃], celui de « elles » est /ə/).

L'ensemble de ces exemples peut servir de base à une étude du français par les chants. J'ai évoqué jusque-là uniquement la dimension d'écoute de chansons et les liens entre cette écoute et le texte. Une autre dimension de l'apprentissage est de passer de l'écoute à la pratique des chants.

3. Chanter et FLE

3.1. Aspects théoriques

3.1.1. Intérêt de la musique pour le FLE

Le chant permet le développement de schémas neuronaux favorisant l'ensemble des apprentissages. En effet la musique, en plus de son intérêt intrinsèque, a des incidences bénéfiques sur les autres apprentissages en favorisant des compétences et des activités cérébrales fondamentalement transdisciplinaires : elle favorise les « savoirs fonde-

mentaux » (lecture, écriture, mathématiques, respect d'autrui²¹²² et tout particulièrement la maîtrise de la langue²³. Elle a aussi un effet de « nivellement par le haut » : tous les élèves progressent, et ceux qui ont le

21 « Il s'agira moins de décrire dans l'absolu les compétences forgées par l'éducation artistique, (...) que de proposer une théorie des compétences que l'on souhaite voir forgées par une conception de l'éducation artistique et culturelle (...). On relèvera alors huit compétences clés. L'empathie, autrement dit l'intelligence émotionnelle, a un rôle majeur dans la construction de la relation avec les autres. L'expérience esthétique nourrit l'empathie. (...) » (Lauret, 2014, p. 95).

22 « Active engagement with music has a significant impact on brain structure and function. The changes reflect what has been learned and how it has been learned and influence the extent to which developed skills are able to transfer to other activities. (...) The development of phonological skills (...). The development of literacy skills (...). Aural and visual memory (...). Spatial reasoning and mathematical performance (...). Intellectual development (...). Executive functioning and self-regulation (...). Creativity (...). General attainment (...). Educational motivation and re-engagement of the disaffected (...). Social cohesion and inclusion (...). Pro-social behaviour and team work (...). Empathy and emotional intelligence (...) » (Hallam, 2015, pp. 9-15).

23 « Within this framework, we test the hypothesis that music training, by improving temporal processing and rhythm abilities, improves phonological awareness and reading skills in children with dyslexia » (Figueroa, 2015).

moins de facilités progressent, de manière relative, plus que les autres²⁴.

Par ailleurs, si l'activité chantée est bien menée, elle favorisera le plaisir d'apprendre, l'« accroissement de la motivation des élèves » (Lecoq, Suchaut, 2012) ou le fait d'apprendre « sans en avoir l'air ». Chanter est une source évidente d'alliance de grande rigueur et de plaisir, plaisir qui peut se diffuser de proche en proche aux autres activités scolaires. Ainsi, dans l'une de mes classes, certains élèves se sont emparés de la dynamique de la chorale : ils ont proposé de réciter leurs poésies en les chantant, ont créé textes et musiques, et nous avons fini par enregistrer un CD avec leurs créations.

3.1.2. Intérêt du chant pour le FLE

En chantant, il y a une incorporation de mots et de phrases, autrement dit une intégration psycho-corporelle d'éléments de la langue cible. « Chanter, c'est prier deux fois », disait St Augustin ; chanter, c'est apprendre deux fois mieux, car il y a implication profonde de tout l'organisme. Delsarte a identifié les lieux de résonance des phonèmes dans la bouche, puis a établi un schéma des lieux de résonance de la voix dans l'ensemble du corps. Cette dynamique a été affinée avec la psychophonie de Marie-Louise Aucher, qui a déterminé avec précision les lieux de résonance des notes de quatre octaves dans le corps en fonction de leur hauteur.

Par ailleurs, chanter dans la langue cible va permettre une répétition (en particulier avec les refrains) permettant d'améliorer la prononciation d'un mot ou d'une phrase. Enfin, le chant est une activité fondamentalement pluridisciplinaire, associant technique vocale, anatomie et physiologie (abordées de manière vivante), usage de soi (de son corps, de sa respiration, etc.), notions de musique, culture musicale, lecture, thème lié au texte, etc. La maîtrise de la voix et de la respiration « acquiert une importance particulière dans une classe “de langue”, dont le but n'est plus aujourd'hui de fournir aux étudiants les outils pour la maîtrise de la langue comme système clos mais, plus largement, ceux pour la maîtrise de la communication (langue et langage) comme processus dynamique et mise en situation » (Silva, 2000, p. 31). Plus généralement, le chant sollicite chez l'apprenant la mobilisation de tout un ensemble de capacités psychocorporelles, intellectuelles et émotionnelles. Or, on considère de nos jours que « dans l'apprentissage d'une langue et du langage [...], la parole sollicitée implique toute la personne et fait appel non seulement aux capacités articulatoires et perceptives, mais aussi à des aspects cognitifs, affectifs, expressifs et comportementaux » (Cuq, 2003, pp. 194-195). La pluridisciplinarité est ainsi au cœur des recommandations pédagogiques actuelles, en particulier pour l'apprentissage d'une langue nouvelle. Non seulement elle crée des liens entre différents domaines en donnant de la cohérence et du sens aux apprentissages, mais elle permet aussi aux apprenants d'entrer dans un même apprentissage par différentes portes, certaines

24 On peut se référer à ces informations : « Compared with children in the control groups, children in the music groups exhibited greater increases in full-scale IQ » (Schellenberg, 2004).

convenant mieux à telle ou telle personne en fonction de sa sensibilité.

3.1.3. *Intérêt de la chorale pour le FLE*

Chanter seul est une chose et peut se faire en classe individuelle de langue. Mais avec un groupe, il va s'agir de chanter ensemble, sous la forme éventuellement d'une chorale en vue d'un concert. Dans cette perspective, il s'agira de savoir des chants entiers par cœur, ce qui nourrira la mémoire dans la langue cible. Ce type de dynamique peut générer de l'émulation : le phénomène de groupe peut accélérer l'envie d'apprendre, de savoir un texte. Et pour favoriser cette émulation, il est possible d'organiser des défis karaoké, des « tournois de chants ». Chanter à pleine voix au milieu d'autres qu'on écoute en même temps va faire que la langue cible pourra devenir plus familière. Et le concert peut être vu comme une validation des acquis très valorisante. C'est aussi une expérience de communion dans la langue cible. Cela favorise les compétences orales et donc aide à parler sans inhibition dans cette langue (voir Chadli Abdelkader, 2023).

3.2. *Aspects pédagogiques*

3.2.1. *Bien choisir les chants*

L'enseignant sera attentif à choisir des chants adaptés à son public, en prenant déjà en compte l'âge de ce dernier. Comme contre-exemple, voilà le cas d'une classe de Cours Moyen 2 (CM2) à laquelle on avait tenté d'apprendre *Dernière Danse* d'Indila, sans grand succès : le thème (peu clair, probablement une histoire d'amour tournant mal) faisait peu de sens pour des enfants de cet âge, et la mélodie est parfois très difficile

à chanter. À l'inverse, *Madame nature* d'Aldebert s'est avéré être un excellent choix pour une chorale allant du Cours Élémentaire 2 au CM2 et incluant une classe d'enfants avec déficience auditive, tant au niveau du texte que de la mélodie et du rythme. Même avec un public d'adultes, il convient d'être attentif à l'accessibilité du texte et à la simplicité de la mélodie. Le contre-exemple, à tous les niveaux, est *Je veux te voir* de Yelle déjà évoqué. Inversement, *Tous les garçons et les filles* de Françoise Hardy offre clarté de la diction, simplicité du vocabulaire et du texte, et facilité du chant. Plus généralement, je fais l'hypothèse que des thèmes positifs et joyeux favoriseront les apprentissages. Par ailleurs, le choix pourra être orienté en fonction d'un aspect de la langue que l'on veut étudier : vocabulaire, expressions, règles, culture... Dans l'idéal, il s'agirait de choisir avec les apprenants quels chants travailler. Dans tous les cas, cela implique que l'enseignant soit capable lui-même de maîtriser les chants pour pouvoir les transmettre. Et, pour garder la beauté de certaines orchestrations (pour *Le paradis blanc* de Michel Berger ou *Tous les cris les SOS* de Daniel Balavoine, par exemple), et donc favoriser le plaisir de chanter, il y a la possibilité de faire soi-même ses propres arrangements (avec le logiciel No Voice ou d'autres).

3.2.2. *Le temps de l'échauffement : mise en bouche et mise en corps*

Dans le contexte d'une chorale, il est très indiqué de proposer des exercices phonatoires et corporels, comme par exemple « l'exercice du miroir » (Silva, 2006a, p. 24) ou celui de « l'objet magique » (Silva,

2006a, p. 25), ou toute autre pratique associant mouvement, respiration et voix. Ces exercices seront d'autant plus pertinents dans la perspective du FLE qu'ils se centreront sur des phonèmes spécifiques de la langue cible. Cet échauffement corpo-phonatoire nous introduit à la dernière partie de cette réflexion : les rapports possibles entre se mettre en mouvement et apprendre une langue étrangère.

4. Danser et FLE

J'utilise ici *danser* par écho avec *chanter*, et il s'agira bien de danse à la fin de cette partie, même si avant je resterai dans le simple fait de se mettre en mouvement (travail préparatoire corporel, jeux divers).

4.1. Aspects théoriques

4.1.1. Liens chant et travail corporel

Le corps est l'instrument du chanteur, cela a été largement étudié par de nombreux pédagogues et artistes, en particulier Delsarte et Aucher, qui ne se sont pas contentés d'identifier les lieux de résonance corporelle des phonèmes²⁵ et des notes²⁶, mais qui ont également développé des pratiques d'entraînement corporel préparant au chant. Un jour, lors d'un temps de cho-

25 Dans *Grammaire buccologique, ou règles des sons et des mouvements qui composent la langue française* (1830) et *Buccologie, ou formes buccales des voyelles et des consonnes* (1830), Delsarte développe une analyse de la formation et de la résonance des phonèmes du français dans la bouche. C'est sans doute la première analyse de la phonétique appliquée à l'organisme, plusieurs décennies avant que Trubetzkoy, Jakobson et Karcevski ne fondent la morphophonologie.

26 Voir Aucher, 1983.

rale que j'animais, un élève a demandé : « Pourquoi est-ce que l'on fait de la gym avant la chorale ? ». « C'est pour préparer ton instrument ! » lui ai-je répondu. Delsarte lui aurait dit : « La souplesse du corps facilite la souplesse de la voix ! ».

Le corps participe également pleinement de l'apprentissage d'une langue, et pas uniquement par l'articulation des mots dans la bouche ou par la respiration : il s'agit de prendre en considération toute « l'importance du corps et de la voix dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. [Cela] donne un accès à l'origine du langage et au lien entre le sens et les sens, permettant une amélioration des compétences en production orale et par extension, à d'autres compétences linguistiques » (De Koning, Treille, Mitchell & Guy, 2018).

4.1.2. Apprentissage expérientiel

En centrant une partie de l'échauffement de la chorale sur des aspects de la langue cible (par exemple, en nommant les parties du corps mises en mouvement), l'enseignant va permettre aux apprenants d'expérimenter un moment de vie dans cette langue, comme c'est le cas avec l'utilisation du jeu durant la classe de FLE. Cette expérience se fera dans un cadre multisensoriel (et non uniquement intellectuel) et permettra donc un apprentissage forcément plus profond que s'il était purement mental.²⁷

27 « Entendre, écouter, reproduire, interagir s'inscrit dans une écologie multimodale des langages et de la parole. Ce paradigme nous invite (...) à ne pas restreindre la perception des langues à un travail de la boucle audio-phonatoire mais à s'appuyer sur le corps langageant » (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019).

4.1.3. *Le geste comme langage fondamental*

Delsarte donne une explication théorique à cet apprentissage qui, dès lors qu'il associe le mouvement, est plus profond. Il considère le langage gestuel comme synthétique par excellence, et donc comme le langage le plus important : ce serait la matrice des autres langages (les inflexions vocales et la parole articulée).

Le langage gestuel est considéré comme intégratif des deux autres et comme favorisant les apprentissages dans les domaines de la voix et de la parole articulée. De la même manière que la musique permet des transferts dans le domaine de la parole articulée, le travail du geste favorise le terrain pour les deux autres langages. Intégrer le mouvement à la classe de FLE est donc particulièrement pertinent.

4.2. *Intérêt du travail corporel pour le chant et le FLE*

4.2.1. *Échauffement en chorale*

Il s'agit, dans ce cadre d'une chorale en FLE, d'avoir des exercices accessibles pour « fournir des techniques simples permettant d'améliorer [son] expression corporelle et orale » (Silva, 2000, p. 31) et de se préparer à chanter.

4.2.2. *Intégration de vocabulaire spécifique (corporel, spatial, de consignes)*

En verbalisant tous les exercices proposés lors de l'échauffement dans la langue cible, il y a intégration progressive de verbes d'action, du vocabulaire spatial et corporel, et cela d'autant plus facilement que cet échauffement sera fait de rituels revenant de séance en séance. Les « exercices de décomposition de Delsarte » (Waille, 2011, p. 728) sont particulièrement adaptés : ils

permettent de nommer toutes les articulations d'un membre en mobilisant progressivement ce dernier. Gestuer des parties de chants permettra aux apprenants d'associer sens, sons et actions : c'est l'idéal pour intégrer du vocabulaire. Le plus simple est de gestuer des refrains (avec une chorale, nous avons traduit celui de *Madame Nature* d'Aldebert en langage des signes, ce qui a été très porteur pour le groupe). En dehors de la question du sens, il est possible de gestuer les instrumentaux.

4.3. *Pistes pédagogiques complémentaires*

4.3.1. *Jeux corporels et FLE*

D'autres jeux corporels que ceux déjà évoqués sont bienvenus pour la classe de FLE : des jeux de ballon (permettant l'intégration d'une ou deux consignes simples : « pris » / « libéré », « lapin » / « chasseur »...), *Jacques a dit* (intégration de verbes d'action, du vocabulaire spatial et corporel), qui peut être adapté au FLE. On peut aussi inventer des actions corporelles en lien avec les chants (par exemple, une action proposée à l'arrivée de certains mots).

4.3.2. *Improvisation dansée et FLE*

Je ne reviens pas sur l'intérêt de verbaliser dans la langue cible tous les exercices proposés. Je voudrais élargir la perspective à la danse en soi, qui peut être introduite par le même type de préparation que pour la chorale. Parmi toutes les formes de danses, l'improvisation me semble être la plus appropriée à un public hétéroclite, quel que soit l'âge : tout le monde est capable de danser. Le choix du thème de l'improvisation permettra de mobiliser la langue cible, en proposant par exemple d'improviser à

partir de verbes d'action exprimés dans cette langue (il est intéressant d'interroger alors la partie du groupe qui peut devenir spectateurs, sur le fait d'avoir reconnu ou non tel ou tel verbe). Les consignes données par l'enseignant pour structurer un temps d'improvisation plus libre (« aller vers une fin », « immobilité », « rejoindre son partenaire », « rejoindre le groupe », « venir dans le cercle », etc.) permettront l'intégration d'un autre type de vocabulaire. Enfin, à la fin d'une improvisation (par exemple de Mouvement authentique, les yeux fermés avec un témoin), il est généralement proposé d'avoir un temps de verbalisation de son expérience, à deux ou en grand groupe. Ici, l'exercice serait le suivant : après avoir improvisé dans le mouvement, improviser dans la langue cible (utilisation spontanée de cette langue) à partir de son vécu immédiat. En clair, cela permet de vivre une situation de communication authentique dans cette langue.

5. Conclusion

Le croisement d'approches pratiques et théoriques exposé ici étaye l'intérêt d'intégrer différentes dimensions artistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela permet, en particulier, de proposer de nouvelles pistes pédagogiques associant la dimension ludique aux apprentissages, et de jouer sur les différentes dimensions des apprenants (expressives et cognitives, corporelles et psychiques, individuelles et collectives dans le cadre d'un groupe). Les éléments de didactique et de neurosciences présentés soutiennent cette dynamique, tout comme les enseignements de Delsarte. Dans cette perspective, il est

significatif que ces derniers, dès le XIX^e siècle, aient proposé une association entre le chant, le mouvement et la langue française. Avec son *Étymologie Universelle* ambitionnant de transcrire l'ensemble des phonèmes (témoin d'une recherche avant l'heure d'un alphabet phonétique international), Delsarte a en effet mené une étude passionnante dans le domaine de la phonétique qui est, « aux côtés du vocabulaire et de la grammaire, l'un des trois piliers de la composante linguistique » (Silva, 2004, p. 21). D'un point de vue pédagogique, les propositions faites ici voudraient permettre à chaque professeur « de personnaliser davantage sa pratique ; d'élargir significativement sa boîte à outils et de répondre ainsi à des demandes très diversifiées de la part de publics très variés dans des contextes d'enseignement hétéroclites » (Silva, 2006b, p. 15). Les chants et la danse pourraient ainsi ne plus être conçus comme de simples éléments de loisirs et de réinvestissement, mais « s'intégrer pleinement à la séquence pédagogique » (Silva, 2006b, p. 15). De manière très pratique, il serait possible d'avoir une fiche-modèle pour les chants choisis pour la classe de FLE, où seraient mentionnés : titre et auteur, intérêt pour le FLE (ce qui motive son choix), partie du chant plus particulièrement ciblée et mode d'utilisation (écoute seule ; apprentissage d'une partie – laquelle ? – ou de l'ensemble ; possibilité d'utilisation en chorale pour spectacle...), durée, facilité d'apprentissage et type de chant (canon, texte simple, chant à texte...), objectifs de maîtrise d'éléments de la langue cible visés ...

Cet exposé manque un peu de chair : il va de soi que lors de la conférence-atelier

donnée à l'UNAM en 2023, nous avons vécu en groupe un temps d'échauffement corporel et vocal et appris des chansons que nous avons en partie gestuées, ce qui facilita grandement leur apprentissage de la part d'un public d'étudiants et de professeurs souvent non familiarisés avec la langue française. Le tout dans une belle

ambiance joyeuse ! Par ailleurs, si cet exposé est centré sur l'apprentissage du FLE, sa dynamique générale soutenue par son cadre théorique est susceptible d'être appliquée à l'apprentissage de n'importe quelle autre langue que le français, et concerne donc la didactique des langues étrangères dans son ensemble.

Bibliographie

- Aden, J., Clark, S., & Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaïve de l'enseignement de l'oral. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (59). <https://doi.org/10.4000/li-dil.6047>
- Attia, A. (2020). La chanson comme support didactique pour améliorer l'oral et acquérir un nouveau vocabulaire en classe de FLE cas de la 2e année moyenne [Mémoire de master, Université de Laghouat].
- Aucher, M.-L. (1983). Vivre sur sept octaves. Éditions Résonances.
- Baltar, M., & Massoud Sridi, I. (Dirs.). (2022). *Langues chantées / Cultures mises en musique. La chanson dans l'enseignement des langues*. Inalco / Éditions des Archives contemporaines.
- Benchabane, F. Z. (2022). L'intégration de la chanson en classe de FLE : pour une meilleure prise en charge des apprenants en difficulté d'expression orale. Cas d'élèves de 4e année du cycle primaire [Mémoire de master, Université 8 Mai 1945 Guelma].
- Benmedjahed, G. S. M. (2018). La chanson : un outil didactique et une activité ludique idéale pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Cahiers de linguistique et didactique* (8), 151-168.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Boza Araya, V. (2013). La chanson et son enseignement Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? *Revista de Lenguas Modernas*, (16). <https://doaj.org/toc/2215-5643>
- Camacho Tepoz, R. (2015). L'utilisation de la chanson en classe de FLE. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/13021>
- Chadli Abdelkader, Y. (Coord.). (2023). 1/ Performances scéniques et compétences orales en classe de langue. *Les Langues Modernes*, (2/2023).
- Cuq, J.-P., et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International / ASDIFLE.
- Damasio, A. R. (1995). L'erreur de Descartes. La raison des émotions. Odile Jacob.
- De Koning, M., Treille, A., Mitchell, C., & Guy, R. (2018, 1-4 avril). Innover dans l'apprentissage des langues : la place du corps et de la voix, entre présentiel et plateforme numérique [Conférence]. *Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison 2*, Montpellier. <https://hal.science/hal-01935443>
- Demouglin, F., Dumont, P. (1999). Cinéma et chanson : pour enseigner le français autre-

- ment. Une didactique du français langue seconde. CRDP Midi-Pyrénées / Delagrave.
- Flaugnacco, E., et al. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715>
- Hallam, S. (2015). The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Music Education Research Centre – iMERC.
- Heddouche, O. (2025). L'exploitation de la chanson en classe de FLE : chanter pour apprendre et interagir. *Akofena*, 3(15), 407-420.
- Imad Eddine, H. (2023). L'impact de la chanson en classe de FLE : de la motivation à l'acquisition du vocabulaire. Cas les étudiants de première année de licence [Mémoire de master, Université Mohamed Khider de Biskra].
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation artistique et culturelle*. Éditions de l'Attribut.
- Martinez Lara, D. (2022). L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique [Thèse de doctorat, Université Paris 3]. https://theses.hal.science/tel-04239025v2/file/These_MARTINEZ_LARA_Diana_2022.pdf
- Rodríguez Ricaud, A. (2021). Incorporation de la perspective actionnelle dans un cours de FLE à distance au moyen des outils TIC : apports, contraintes et limites dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Veracruz (Mexique). [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03545307v1>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Silva, H. (2000). Voix et respiration : deux outils indispensables pour l'enseignement. *Chemins actuels*, (59), 31-35.
- Silva, H. (2004). Pour faire de la phonétique, I. Il était une fois... l'enseignement de la phonétique. *Chemins actuels*, (67), 21-25.
- Silva, H. (2005). Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones. *Chemins actuels*, (68), 4-8.
- Silva, H. (2006a). Pour faire de la phonétique III. Quelques propositions pratiques. *Chemins actuels*, (69), 24-27.
- Silva, H. (2006b). Peut-on faire du jeu un outil pédagogique efficace ? *Animation et Éducation*, (191), 15-17.
- Tomatis, A. (2003). Écoute – Voix – Espace. Dans O. Aslan (Dir.), *Le corps en jeu* (pp. 349-356). CNRS Éditions.
- Waille, F. (2011). *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871). Des interactions dynamiques* [Thèse de doctorat, ANRT]. https://scd-resnum.univ-lyon3.fr/out/theses/2009_out_waille_f.pdf

Inglés con Propósitos Específicos para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Estudiantes de Ingeniería

English for Specific Purposes for the Development of Communicative Competence in Engineering Students

RESUMEN: Este estudio tiene como propósito identificar las principales necesidades lingüísticas que presentan los alumnos de ingeniería en las asignaturas impartidas en inglés, en relación con los contenidos del Inglés con Propósitos Específicos (IPE). En este artículo se presentan los resultados de la aplicación del instrumento de investigación, consistente en un cuestionario aplicado en una universidad pública de Nuevo León. La metodología adoptada fue la investigación-acción, caracterizada por un ciclo iterativo de planificación, acción, observación y reflexión, tal como describen Kemmis y McTaggart (2007). A partir de un cuestionario tipo Likert y una serie de preguntas abiertas, se recopilaron las necesidades lingüísticas de los estudiantes para elaborar una propuesta curricular. Los participantes fueron 100 estudiantes de ingeniería que actualmente cursan asignaturas impartidas en inglés. Sus respuestas fueron analizadas mediante un análisis descriptivo. Los resultados preliminares revelan que los estudiantes perciben una alta dificultad en la comprensión de terminología técnica, lo que refuerza la necesidad de un curso especializado. Se concluye que la integración del IPE en cursos de inglés general puede ayudar a los estudiantes a superar los retos académicos, mejorar su desempeño en las asignaturas impartidas en inglés y reducir las tasas de deserción.

PALABRAS CLAVE: Competencia comunicativa, inglés con propósitos específicos, inglés para ingenierías, enseñanza del inglés académico, enseñanza del inglés en México.

Asiria Galilea Méndez Ulloa

asiria.mendezua@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León,

México

ORCID: 0000-0001-9023-5572

Nallely Garza Rodríguez

garzardr@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León,

México

ORCID 0000-0001-8023-0778

Andrés Sepúlveda Rodríguez

andres.sepulvedardr@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León,

México

ORCID 0000-0002-0494-1268

<https://doi.org/10.32870/vel.vi271>

Recibido: 31/01/2025

Aceptado: 12/05/2025

Publicado: 25/11/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E271

Hernández Ruiz, M., & Domínguez Gaona, M. (2025). Reflexiones de los docentes de primaria sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONI. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–23. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.266>

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify the main linguistic needs of engineering students in courses taught in English, focusing on the contents of English for Specific Purposes (ESP). This article presents the results of implementing a research instrument, which consisted of a questionnaire conducted at a public university in Nuevo León. The methodology used for this study was action research, characterized by an iterative cycle of planning, action, observation, and reflection, as described by Kemmis and McTaggart (2007). Based on a Likert-type questionnaire and a series of open-ended questions, the linguistic needs of the students were gathered to inform the development of a curriculum proposal. The participants were 100 engineering students currently enrolled in courses taught in English. Their responses were analyzed through descriptive analysis. The results from the instrument's application reveal that students perceive a high level of difficulty in understanding technical terminology, which highlights the need for a specialized course. It is concluded that integrating ESP into general English courses can help students overcome academic challenges, enhance their performance in English-taught subjects, and reduce dropout rates.

KEYWORDS: Communicative competence, English for specific purposes, English for engineering, teaching academic English, teaching English in Mexico.

1. Introducción

En las áreas cada vez más globalizadas de la educación y la ingeniería, el dominio del idioma inglés se ha vuelto crucial para el éxito académico y profesional. Sin embargo, para muchos estudiantes de ingeniería en México, cursar asignaturas de contenido de ingeniería en inglés representa un desafío significativo. Esta problemática ha sido abordada por autores prominentes en el campo de la educación y la lingüística aplicada, como Baker y Hüttner (2017), quienes destacaron cómo la falta de competencia lingüística puede obstaculizar el acceso al conocimiento técnico. En respuesta a esta problemática, esta investigación en curso busca desarrollar una propuesta didáctica nivel B2-level de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001), tal como propuso Hyland (2022), el cual redactó un estudio para superar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes de ingeniería al estudiar materias de contenido en inglés. Al incorporar elementos de inglés

con propósitos específicos relacionados con la ingeniería, se espera que los estudiantes perciban una mayor relevancia en el aprendizaje del idioma, lo que, de acuerdo con Burns (2019), puede aumentar su motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje.

El objetivo general se centra en desarrollar una propuesta didáctica de inglés con propósitos específicos, fundamentada en las percepciones de los estudiantes de ingeniería sobre los desafíos lingüísticos que enfrentan al cursar asignaturas de ingeniería impartidas en lengua inglesa. Por otro lado, los objetivos específicos tienen un enfoque complementario. Principalmente, se busca identificar las áreas de dificultad y necesidades de los estudiantes al cursar unidades de aprendizaje (asignaturas) de ingeniería en inglés, mediante la realización de un análisis de necesidades, un aspecto clave para diseñar estrategias pedagógicas efectivas, como lo han señalado Burns (2019) quien destaca la importan-

cia de realizar análisis de necesidades en el diseño de cursos de inglés con propósitos específicos. Asimismo, se propone diseñar una propuesta didáctica centrada en la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos, con base a las respuestas del alumnado y adaptada al B2-level del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la cual enfatice la terminología básica de ingeniería en inglés, una práctica alineada con estudios como el de Hutchinson y Watters (1987), quienes subrayan la relevancia de integrar contenidos específicos de una disciplina y propios del lenguaje técnico en el aprendizaje de lenguas con propósitos específicos.

Lo anteriormente mencionado atiende a las interrogantes:

1. ¿Cuáles son las necesidades lingüísticas que tienen los estudiantes de Ingeniería al tomar asignaturas de contenido en inglés?
2. ¿Qué elementos debe integrar una propuesta didáctica enfocada a las necesidades que presentan los alumnos respecto a su competencia comunicativa de ingeniería en inglés, adaptada al B2-level del MCERL?

2. Revisión de literatura

2.1 Competencia comunicativa en inglés

La competencia comunicativa implica la habilidad de producir y comprender mensajes de manera correcta, considerando factores como el contexto en el que se desarrolla la dinámica comunicativa. Según Savignon (2018), la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de un individuo para comunicarse efectivamente en un idioma,

teniendo en cuenta no solo la gramática y el vocabulario, sino también la capacidad de comprender y producir mensajes apropiados en diferentes contextos sociales y culturales. Savignon (2018), destacó la importancia de la comunicación real y significativa en la enseñanza de idiomas, promoviendo la interacción auténtica y el desarrollo de habilidades lingüísticas en la vida cotidiana.

A su vez, Bakar et al. (2019), señalaron que, en que el concepto de competencia comunicativa hace referencia a la capacidad de un individuo para utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en diversas situaciones de comunicación. Este concepto abarca no solo el dominio de la gramática y el vocabulario, sino también la comprensión de las reglas sociales y culturales que rigen la comunicación verbal y no verbal. Por el contrario, Rosales Bremont et al. (2013) definieron y evaluaron la competencia comunicativa de manera más estandarizada, únicamente con el uso del CEFR, que considera aspectos diferentes a evaluar en cada nivel lingüístico, tales como el habla, la escritura, la escucha y la lectura.

2.2 Enseñanza del inglés en México

México se ha esforzado a lo largo de los años por alcanzar un nivel alto en el idioma inglés. De acuerdo con Ramírez-Gómez et al. (2017) existe la necesidad en México de obtener un nivel de desempeño alto en el idioma inglés, además señalan que, ante la creciente globalización del mundo actual, México está experimentando un cambio significativo en sus instituciones educativas. Igualmente, se encuentran distintas estadísticas realizadas por organismos especializa-

dos en el tema de la enseñanza del inglés como segunda lengua que México no ha logrado obtener grandes resultados en este contexto. Según la información obtenida del EF English Proficiency Index (2023), México se localiza en el lugar 89 de 113 países con respecto al índice del dominio de inglés, lo cual sustenta la idea anterior, de que la gran mayoría de los habitantes de la nación tienen una gran falta del dominio del inglés.

Figura 1
English Proficiency Index



Los resultados de tu país

#89 México

de 113 países o regiones

Nivel de aptitud: Bajo

Posición en Latinoamérica: 19 de 20

Nota. Imagen obtenida del índice de hablantes de inglés, por EF English Proficiency Index, 2023, <https://www.ef.com.mx/epi/>

Del mismo modo, Liendo (2022), señaló que la deficiencia del inglés en México va más allá de un simple obstáculo individual; es un problema de alcance nacional con repercusiones en muchos ámbitos de la sociedad, como la economía, las empresas, el empleo y el bienestar familiar. En definitiva, el dominio del inglés no solo representa un beneficio individual, sino también un

factor clave para el desarrollo de México. Un esfuerzo conjunto por parte del gobierno, las instituciones educativas, el sector privado y la sociedad en general es crucial para superar los obstáculos que han impedido el progreso en esta área y convertir el inglés en una herramienta que abra puertas a nuevas oportunidades para todos los mexicanos.

2.3 Inglés con Propósitos Específicos

El Inglés con Propósitos Específicos no se limita a la enseñanza de la pronunciación, el vocabulario y la gramática, sino que va más allá para abarcar el uso del lenguaje en contextos profesionales específicos. Los estudiantes aprenden a comprender y producir textos especializados, a participar en reuniones y presentaciones, a redactar informes y correos electrónicos profesionales, y a utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones de interacción intercultural.

De acuerdo con Cativo de Cornejo (2015), el IPE tiene como propósito principal el desarrollar las competencias comunicativas en un individuo que aprende un nuevo idioma, en cuanto al dominio en el ámbito profesional, destacando el manejo del lenguaje técnico según el contexto. Según Clement y Murugavel (2015), existen brechas sustanciales en las prácticas de enseñanza del inglés en las universidades de ingeniería, afirmaron que muchos profesores carecen de conocimientos sobre el inglés para la empleabilidad o inglés con propósitos específicos (IPE), y los estudiantes no están adecuadamente preparados para enfrentar el proceso de reclutamiento de empresas multinacionales.

Asimismo, Liu y Hu (2021), definieron

el concepto de IPE como uno que se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés enfocado a un uso específico y especializado. Hyland (2022), definió el Inglés con Propósitos Específicos como una metodología de enseñanza cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes en su aprendizaje o investigación utilizando una variedad específica del idioma inglés que se adapte a sus necesidades.

En resumen, en base a las ideas de los autores podemos afirmar que el Inglés Con Propósitos Específicos es una herramienta de gran valor para aquellos que necesitan comunicarse de manera efectiva en un contexto particular. Su enfoque pragmático y especializado lo convierte en una opción ideal para estudiantes y profesionales que desean potenciar sus habilidades lingüísticas.

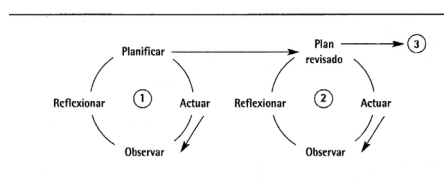
3. Metodología

El presente estudio se basó en la implementación de la metodología de investigación-acción, que fue complementada con un análisis detallado y profundo de los hallazgos obtenidos. Esta metodología, ampliamente utilizada en el ámbito de la investigación educativa y social, permite un enfoque participativo y reflexivo, lo que la convierte en una herramienta ideal para mejorar la práctica mediante la acción y la reflexión. Saunders y Somekh (2009), señalaron que la investigación-acción es clave para la innovación educativa, ya que permite un proceso colaborativo en el cual los participantes investigan y ajustan sus prácticas con el fin de mejorar los resultados de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología fomenta la participación de los educadores

en la mejora continua de sus métodos. Existen también diversos autores que visualizan de manera gráfica los pasos de la investigación-acción. Kemmis y McTaggart (2007), afirmaron que este enfoque se caracteriza por un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión (ver Figura 2).

Figura 2

Espiral de Ciclos de la Investigación-Acción por Latorre (2005)



Nota. Espiral de ciclos de la investigación-acción (Latorre, 2005, p.32).

El enfoque de la investigación-acción en el presente proyecto se orientó hacia la identificación de las necesidades lingüísticas que enfrentan los estudiantes de Ingeniería al cursar asignaturas de ingeniería en inglés. Este enfoque no solo busca comprender los desafíos específicos que los estudiantes encuentran, sino también analizar sus percepciones respecto a dichos retos. Con este propósito, se ha planteado un objetivo general: desarrollar una propuesta didáctica de Inglés Con Propósitos Específicos, que esté fundamentada en las percepciones de los alumnos con respecto a los obstáculos lingüísticos que enfrentan en su formación académica. A través de este enfoque de investigación-acción, se pretende no solo abordar las necesidades lingüísticas identificadas, sino también fomentar un ambiente

de aprendizaje reflexivo que permita a los alumnos involucrarse en su proceso educativo. La implementación de esta metodología busca facilitar la adaptación continua de la propuesta didáctica, y asegurar que responda de manera efectiva a los obstáculos que enfrentan los alumnos de Ingeniería en su formación académica en inglés.

3.1 Contexto y participantes

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica perteneciente a una universidad pública en Nuevo León, dicha Facultad cuenta con un total de 22,100 estudiantes matriculados en 14 Programas Educativos enfocados en el área de ingeniería, en los cuales se imparten algunas unidades de aprendizaje en el idioma inglés. De acuerdo con Díaz Barriga (2013), una unidad de aprendizaje es una estructura curricular formal derivada del plan de estudios y se inscribe dentro de un programa educativo específico. Su denominación puede variar (materia, asignatura, módulo, etc.). Dentro del contexto, se señala que el 23% (5,084) de los alumnos están inscritos en el programa de Ingenie-

ro en Mecatrónica, el 21.8% (4,830) en el programa de Ingeniero Mecánico Administrador y el 12.1% (2,675) en el programa de Ingeniero Administrador en Sistemas. Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron 500 estudiantes que actualmente cursan o han cursado Unidades de Aprendizaje de Ingeniería impartidas en idioma inglés. Este grupo incluye diversos Programas Educativos tales como Ingeniería Aeronáutica, Ingeniería Mecánica y Administración, entre otros. La muestra para esta investigación se constituye de un total de 100 estudiantes (20% de la población) que cumplan con los siguientes criterios:

- Ser estudiantes activos entre el primero y el décimo semestre.
- Tener experiencia directa con unidades de aprendizaje en inglés dentro de su plan de estudios.
- No pertenecer al programa Bilingüe Progresivo de la institución.

Entre las principales características de la muestra de este estudio, destacan:

Tabla 1. Características de la muestra del estudio

Característica	Categoría	n	%
Edad	Mayor de 18 años	100	100%
Género	Masculino	80	80%
	Femenino	18	18%
	Prefiero no decir	2	2%
Programa educativo	Ingeniería Mecatrónica	38	38%
	Ingeniería Biomédica	15	15%
	Ingeniería en Tecnología de Software	15	15%
Semestre cursado	7° semestre	24	24%
	3° semestre	21	21%
	5° semestre	14	14%

Nota. n = número de participantes; % = porcentaje del total de la muestra (N = 100).

3.2 Instrumento

El instrumento de investigación utilizado en este estudio consta de un cuestionario adaptando de la tesis de Elizondo González, Pilgrim y Sánchez Víquez (2018), ajustado al español y al contexto de estudiantes de ingeniería en una universidad pública en el norte de México, para recolectar datos sobre las percepciones y necesidades lingüísticas de estudiantes de ingeniería que cursan asignaturas impartidas en inglés (ver Anexo A). Dicho cuestionario se administró en la plataforma Microsoft Forms en escala Likert e ítems de preguntas abiertas para medir los factores previamente mencionados. El instrumento consta de 33 ítems, divididos en 5 secciones, la primera corresponde a la sección de datos demográficos para conocer el perfil de los alumnos participantes. La siguiente corresponde a la primera subescala titulada “Conocimiento del inglés” en la cual se enlistan 9 interrogantes relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a lo largo de la vida estudiantil de los alumnos. Seguido de esto, la segunda subescala lleva por nombre “Asignaturas de ingeniería en inglés,” en la cual, se les cuestiona en 6 preguntas a los alumnos sobre sus clases de ingeniería que son impartidas en el idioma inglés, sus experiencias y percepciones durante estas clases. Después, la tercera corresponde a la “Problemática” dicha sección aborda 5 interrogantes dirigidas a detectar cuales son las áreas de dificultad para los estudiantes al aprender inglés y al tomar asignaturas de ingeniería en inglés. Por último, en la cuarta subescala se aborda la temática de la “Propuesta Didáctica”, donde los estudiantes señalan

en 8 preguntas sus métodos de aprendizaje preferidos, las áreas en las que les gustaría enfocarse en la propuesta didáctica y las actividades a desarrollar durante la misma.

3.3 Validación y Pilotaje

En la validación del instrumento colaboraron tres profesionales, uno de ellos investigador y docente en el área de la lingüística aplicada y labora en una institución de educación superior pública en Guanajuato, una docente en el área de la lingüística aplicada que labora en una institución de educación superior pública en Nuevo León. Por último, una docente e investigadora en el campo de la investigación-acción que labora en una institución de educación superior pública en Nuevo León. Las observaciones realizadas durante la validación fueron principalmente en la redacción y formato de las preguntas respetando el contenido, las cuales se tomaron a consideración para realizar la corrección del instrumento aplicado durante la muestra piloto.

Durante la prueba piloto, se les compartió a los participantes el vínculo del instrumento ubicado en la plataforma Microsoft Forms para proseguir con su aplicación. El tiempo promedio para contestar el cuestionario en la plataforma fue de quince minutos. Además de sus respuestas en el cuestionario, los alumnos contribuyeron de manera significativa sobre retroalimentación de su experiencia general con el cuestionario. Algunos de los comentarios recibidos fueron con respecto al formato del cuestionario (para visualizarlo desde dispositivos móviles); así como cuestiones de redacción en la descripción del cuestio-

nario. Por último, se hicieron observaciones con respecto a incluir la opción del primer semestre en el ítem #5 (Semestre en curso) para considerar a todos los alumnos activos en la facultad, y no solamente a los alumnos de 2-10 semestre. Otro cambio que se realizó con base a los comentarios posteriores a la aplicación de la prueba piloto, fueron respecto a la redacción en las respuestas de los ítems 13 (sí como afirmación) y 20 (sí y no, por sí, si conocía la terminología y no, no conocía la terminología). Para hacer posible el análisis de datos de esta investigación se implementó un análisis descriptivo, que, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al., (2014), corresponde al tipo de análisis que tiene como fin el especificar propiedades,

características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a estudio.

3.4 Resultados del Pilotaje

Una vez aplicado el instrumento, se obtuvo que: La mayoría de los estudiantes participantes se identifican con el género masculino, y un grupo menor con el género femenino. En cuanto a su área de estudio, la mayor parte pertenece a las ingenierías en Mecatrónica y Aeronáutica. Con respecto a la competencia de lectura en inglés, la mayoría de los participantes tiene un nivel intermedio, lo que sugiere que poseen la capacidad para comprender ideas completas en inglés.

Tabla 2
Datos Demográficos de los Participantes del Pilotaje

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Género	Masculino	4	80.0
	Femenino	1	20.0
Programa educativo	Ingeniería en Mecatrónica	2	40.0
	Ingeniería en Aeronáutica	2	40.0
	Ingeniería en Tecnología de Software	1	20.0
Semestre en curso	Tercer semestre	2	40.0
	Cuarto semestre	1	20.0
	Quinto semestre	2	40.0

Fuente: Autoría personal, obtenida del análisis de los datos recolectados con el pilotaje del instrumento.

Los datos muestran que las habilidades en inglés varían entre los participantes: en escritura y escucha, la mayoría tiene un nivel intermedio, permitiéndoles des-

cribir rutinas y comprender ideas completas. En habla, algunos también alcanzan el nivel intermedio, aunque otros se mantienen en un nivel básico, limitado

a frases simples. También se obtuvo que los estudiantes consideran que la lectura en inglés es una habilidad que dominan con facilidad, mientras que las habilidades de escritura, escucha y habla son vistas como más desafiantes. También, la mayoría de los estudiantes considera que los docentes imparten la mayor parte de las clases en inglés. A pesar de esto, los estudiantes reportan dificultades para participar activamente en clase. Por último, las habilidades lingüísticas en inglés, especialmente la escucha y el habla, son

percibidas como fundamentales para el desarrollo profesional.

3.5 Aplicación del instrumento

Para comenzar con el análisis de los hallazgos obtenidos mediante la implementación del instrumento de investigación (Anexo A), la Tabla 3, evidencia que la gran mayoría de los participantes ($n=80$, 80%) corresponden al género masculino. Seguido de esto, el ($n=18$, 18%) de los alumnos indicó identificarse con el género femenino, mientras que, el ($n=2$, 2%) restante prefiere no decir su género.

Tabla 3
Datos demográficos del Alumnado

Género	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Masculino	80	80%
Femenino	18	18%
Prefiero no decir	2	2%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

De acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría de los participantes ($n=38$, 38%) están cursando la Ingeniería Mecatrónica, mientras que el ($n=15$, 15%) cursan la Ingeniería biomédica y el ($n=15$, 15%) la Ingeniería en Tecnología de Software siendo estos tres programas los más cursados por los alumnos que formato parte del proceso de implemen-

tación del instrumento de investigación. Mientras que, el ($n=2$, 2%) cursa la Ingeniería en Automatización y Sistemas Inteligentes, siendo esta la de menor incidencia entre las opciones. Para conocer un poco más de los antecedentes de los estudiantes se les preguntó sobre el semestre que están cursando, a lo que respondieron:

Tabla 3
Semestre en Curso de los Participantes

Semestre (en curso)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1°	0	0%
2°	7	7%
3 °	21	21%
4 °	8	8%
5 °	14	14%
Semestre (en curso)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
6 °	8	8%
7 °	24	24%
8 °	3	3%
9 °	4	4%
10 °	11	11%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

A partir de la información recabada durante la primera sección de este instrumento (datos demográficos) podemos identificar que, en su mayoría, los participantes de este estudio son del género masculino que cursan el 4 ° semestre de la Ingeniería Mecatrónica. Otro factor de suma importancia se indaga durante la sección titulada: Conocimiento del inglés, mediante la cual se les consultó a los alumnos sobre su acercamiento con dicho idioma.

[Ver documento complementario](#)

Derivado de esta interrogante, ahora se sabe que gran parte de los participantes ($n=84$, 84%) han tomado algún curso o clase de inglés a lo largo de su formación, por lo que podemos intuir que están fami-

liarizados con el idioma. Esto permitió dar a conocer que existe una previa conexión con el inglés, sin embargo, hasta este punto aún es desconocido si los alumnos tuvieron algún acercamiento previo con el inglés específicamente en el área de las ingenierías.

Para conocer un poco más de los antecedentes de los estudiantes con respecto a su conocimiento del inglés, se les preguntó de qué manera existió ese acercamiento temprano con el idioma, el ($n=32$, 32%) respondió que llevaron algún curso/clase de inglés y fue gracias a tener una base de formación escolar en un colegio bilingüe (primaria, secundaria o preparatoria). Por otro lado, el grupo de alumnos que respondieron no haber tomado alguna clase

o curso en inglés ($n=16$, 16%) afirmaron que su conocimiento al idioma se debió a un aprendizaje por cuenta propia, por medio de películas, series o programas de televisión.

Las respuestas brindadas indican que ($n=56$, 56%) el mayor número de alumnos

no cuentan con algún diploma o certificado que acredite su nivel de inglés. En la siguiente pregunta se abordó la interrogante sobre el nivel de inglés de los estudiantes (por medio de una autoevaluación de cada uno de los participantes del instrumento de investigación):

Tabla 4
Autoevaluación sobre el Nivel de Inglés

Nivel de inglés	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
A1 (Principiante)	4	4%
A2 (Básico)	8	8%
B1 (Intermedio)	25	25%
B2 (Intermedio-avanzado)	35	35%
C1 (Avanzado)	16	16%
Desconozco mi nivel de inglés	12	12%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Con los resultados obtenidos en la Tabla 4, podemos delimitar que los estudiantes cuentan con un B2-level (Intermedio-avanzado) por lo cual, podemos inferir que la mayoría cuenta con una preparación y conocimientos previos sobre el idioma inglés, de manera general. Esto ayudará a la creación y estructuración de la propuesta didáctica a realizarse en este estudio, ya que, brinda más información sobre los antecedentes de ls participantes con respecto a sus conocimientos en una segunda lengua, siendo en este caso el inglés.

Como apoyo para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa en inglés, la Facultad, por medio del CAADI, ofrece cursos de inglés.Los resultados indi-

can que, gran parte de los alumnos participantes ($n=56$, 56%) no han tomado el curso de inglés ofrecido por el CAADI. Por otro lado, de los estudiantes que afirmaron haber tomado el curso, el ($n=14$, 14%) indicó haber llevado como último nivel el intermedio. Seguido de esto, la siguiente sección lleva por título: Asignaturas de ingeniería en inglés, mediante la cual se explorarán con mayor precisión las experiencias del alumnado al cursar unidades de aprendizaje del área de ingeniería impartidas en lengua inglesa.

Partiendo de esto, se les preguntó a los alumnos sobre sus conocimientos previos de la terminología técnica en inglés en el área de ingeniería:

Tabla 5
Conocimientos Previos del Inglés Técnico en Ingenierías

¿Conocías la terminología comúnmente utilizada en ingeniería en ese idioma?	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	55	55%
No	45	45%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Las respuestas brindadas por los participantes indican que, más de la mitad de los alumnos ($n=55$, 55%) afirmaron conocer la terminología técnica utilizada en ingeniería en inglés previo a cursar unidades de aprendizaje en idioma inglés, por el contrario, el ($n=45$, 45%) negó haber tenido conocimiento de dicho tema.

Para la siguiente parte del instrumento de este estudio se diseñaron preguntas en escala Likert para medir las preferencias de los participantes en diversas cuestiones, la primera actúa en forma de autoevaluación para medir el nivel de uso de cada una de las cuatro habilidades lingüísticas en el inglés: Lectura, escritura, escucha y habla. Estos fueron los resultados: El ($n=46$, 46%) de los participantes afirman contar con un uso intermedio del inglés específicamente en la habilidad del habla, de igual manera, en la habilidad de escucha, el ($n=44$, 44%) señaló ubicarse en el uso intermedio del inglés, seguido de esto, el ($n=47$, 47%) dijo estar en un nivel intermedio en cuanto a la escritura en inglés. Por otro lado, hubo una igualdad de opiniones referente a la

habilidad de la lectura, el ($n=44$, 44%) afirmó estar en un nivel intermedio, mientras que el ($n=44$, 44%) señaló estar en un nivel avanzado.

Durante el desarrollo de la siguiente pregunta se les cuestionó a los estudiantes si existía alguna otra actividad que no haya sido mencionada previamente, y que consideren sea de utilidad para fortalecer su comprensión del inglés técnico. Algunas de las respuestas más mencionadas se categorizaron en cinco temáticas, la primera “Interacción/participación” con un gran número de respuestas similares ($n=30$, 30%), donde los estudiantes expresan su deseo de incluir actividades que impliquen practicas orales e interactivas para fomentar la comprensión del inglés técnico.

De igual manera, los participantes señalaron no tener alguna sugerencia extra en la categoría “Ninguna otra” ($n=27$, 27%) esto indica que los estudiantes están satisfechos con las opciones que se les han presentado con anterioridad durante el instrumento de investigación y sus interrogantes. Por último, otra categoría muy

mencionada ($n=20$, 20%) fue la de “Recursos pedagógicos” donde los estudiantes indicaron que les gustaría incluir recursos como libros, PDFs, manuales, etc. para fortalecer la comprensión del inglés técnico en el área de ingeniería. Seguido de esto, los participantes señalaron los recursos que consideran más relevantes para mejorar el aprendizaje del inglés técnico, estas fueron las respuestas:

Los estudiantes consideran que uno de los recursos más útiles para mejorar el aprendizaje del inglés técnico (en este caso inglés para ingeniería), destacaron el uso de software o plataformas en línea para practicar inglés técnico. Como parte de esta sección del instrumento de investigación, también se incluyó un ítem donde se le preguntó de manera más específica a los alumnos que conocimientos esperan obtener de un curso enfocado a enseñar la terminología técnica utilizada en ingeniería en idioma inglés, estas fueron sus aportaciones: La mayoría de los participantes ($n=29$, 29%), eligió la opción de “mejorar mi vocabulario técnico” con referencia a sus expectativas sobre un curso enfocado a la terminología técnica evidenciando la necesidad de los estudiantes por fortalecer su conocimiento en dicho vocabulario. Seguido de esto, los alumnos ($n=21$, 21%) seleccionaron la opción “mejorar mi capacidad de hablar y presentar en inglés” lo cual sustenta las opciones presentadas en los ítems anteriores, que evidencia al vocabulario de ingeniería en inglés) como una de las áreas con mayor dificultad para los alumnos.

Seguido de esto se le cuestionó a los estudiantes sobre sus principales expectativas en una propuesta didáctica de inglés para

ingenierías. La mayoría de los participantes enfatiza la importancia del vocabulario técnico en inglés relevante para su formación profesional, con un ($n=99$, 99%) de aceptación, lo que indica que este aspecto debe ser un eje central en la propuesta didáctica. Asimismo, un ($n=95$, 95%) de los alumnos consideran fundamental la inclusión de actividades que trabajen de manera colaborativa las cuatro habilidades lingüísticas (habla, escritura, escuchar y lectura) dentro de un contexto técnico, lo que destaca la necesidad de un enfoque comunicativo e integral en la enseñanza del idioma inglés. Estos hallazgos aportan información relevante para el diseño de una propuesta didáctica alineada con las necesidades de los estudiantes de ingeniería, priorizando el desarrollo de habilidades lingüísticas aplicadas a su campo profesional.

Uno de los aspectos más relevantes identificados es la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa en Inglés con Propósitos Específicos, particularmente en lo referente al dominio del vocabulario técnico, la pronunciación y la comprensión auditiva. La mayoría de los estudiantes considera que una mejor preparación en inglés no solo facilitaría su aprendizaje dentro del aula, sino que también abriría oportunidades profesionales y académicas en el futuro. Además, los resultados muestran que un porcentaje considerable de alumnos ha experimentado dificultades para comprender la terminología técnica y participar activamente en clase, lo que destaca la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas enfocadas en estos aspectos. Lo anterior sugiere que, aunque existen barreras lingüísticas, los alumnos

han encontrado maneras de adaptarse a las exigencias académicas. Sin embargo, la percepción general apunta a la demanda de optimizar la enseñanza del inglés técnico a través de metodologías más dinámicas y contextualizadas. Los estudiantes manifestaron su preferencia por estilos de aprendizaje kinestésico y visual, así como por actividades prácticas que les permitan aplicar el inglés en contextos reales.

3.6 Diseño e Implementación de la propuesta

El objetivo de esta propuesta es proporcionar a los estudiantes de Ingeniería una herramienta efectiva para desarrollar su competencia comunicativa en inglés en un contexto académico y profesional. Para lograr este objetivo, la propuesta didáctica se diseñó con base en los principios del enfoque comunicativo y la producción oral. Asimismo, se integraron estrategias de aprendizaje kinestésico y visual con el propósito de maximizar la participación de los alumnos. La presente propuesta se fundamenta en el diseño de cuatro unidades de 50 minutos cada una y se desarrolló dentro de un salón de clases en ya mencionada Facultad ubicada en el noreste de México, dichas unidades están originadas de la habilidad lingüística del habla enfocada en el aprendizaje del Inglés Con Propósitos Específicos en el área de ingeniería mediante la producción oral.

La presente propuesta didáctica se fundamenta en la adquisición de la competencia comunicativa en Inglés Con Propósitos Específicos, centrada en la producción oral dentro del área de la ingeniería. En este sentido, se busca que los estudiantes no solo dominen la terminología técnica en inglés,

sino que también sepan cuándo y cómo emplearla de manera efectiva en situaciones académicas y profesionales. Para que lo anterior sea posible, la presente propuesta integra metodologías activas como la producción oral, alineándose con las ideas de Burns (2019), quien destacó la importancia de construir tareas comunicativas que promuevan la participación, la mejora de la fluidez y la coherencia en el habla. Asimismo, Wade (2009), enfatizó que la competencia oral se fortalece por medio de la interacción en diversos ámbitos, lo que permite a los alumnos desarrollar habilidades lingüísticas. En este contexto, la propuesta incorpora estrategias para mejorar la producción de los estudiantes mediante el uso de videos, glosarios especializados, plataformas interactivas y dinámicas (ver Anexo B).

4. Resultados de la Implementación

Para medir la efectividad del curso, al finalizar la implementación se les brindó a los estudiantes un instrumento de escala Likert (ver Anexo C), donde los alumnos pudieron compartir su experiencia al tomar el curso, estas fueron algunas de las respuestas más relevantes obtenidas mediante la aplicación de este instrumento: La mayoría de los participantes (n=15, 93.80%) afirmó estar totalmente de acuerdo con la idea de que el contenido presentado en el curso fue relevante para su carrera de ingeniería. Gran parte de los participantes (n=12, 75%) afirmó estar totalmente de acuerdo con la idea de los temas abordados a lo largo del curso les ayudaron a comprender mejor el inglés técnico. En base a las respuestas brindadas en los ítems anteriores, podemos concluir que

los participantes consideran el contenido del curso relevante y de gran ayuda para su formación en el área de inglés con pronósticos enfocados en el área de ingeniería.

Las siguientes interrogantes de esta sección continúan con la misma línea de investigación y se enfocan en obtener las experiencias de los alumnos con respecto a su participación en el curso y su opinión sobre el contenido que se revisó en dicho curso. Las respuestas recabadas indican que, la mayoría de los alumnos que fueron partícipes del curso ($n=15$, 93.80%) indicaron estar totalmente de acuerdo con que aprendieron vocabulario técnico útil para sus asignaturas. Lo anterior, refuerza uno de los objetivos del curso que está directamente alineado con este punto: Fomentar la producción escrita y oral a través de la redacción de procesos y explicaciones técnicas en inglés.

Seguido de esto, la siguiente sección del instrumento cuestiona a los estudiantes que participaron en el curso sobre la metodología implementada y los recursos utilizados durante el desarrollo del mismo. La primera pregunta de esta sección cuestiona a los alumnos sobre las actividades ejecutadas en el curso: Gran parte de los participantes ($n=14$, 87.50%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que las actividades presentadas durante el curso fueron dinámicas y favorecieron su participación. Lo anterior se alinea directamente con los objetivos específicos delimitados en la propuesta: Fortalecer la habilidad del habla en inglés de los alumnos mediante la práctica y la participación en actividades y dinámicas.

Seguido de esto, los participantes contestaron la siguiente pregunta que aborda la te-

mática de las plataformas digitales utilizadas en el curso, los alumnos dieron su opinión y contestaron lo siguiente: Con respecto al uso de plataformas digitales durante el curso, la mayoría de los estudiantes ($n=12$, 75%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que el uso de plataformas digitales facilitó su aprendizaje. También, durante el curso, implementó el trabajo colaborativo para el desarrollo de las actividades en el aula y por medio de diversas plataformas digitales como Nearpod, Wordwall, Menti-meter, etc.

Por lo anterior, se les cuestionó a los participantes sobre sus experiencias al trabajar de manera colaborativa con sus compañeros a lo largo del curso, a lo que respondieron lo siguiente: Con base a la información obtenida, se concluyó que la mayoría de los estudiantes ($n=14$, 87.50%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que las actividades en equipo implementadas durante el curso fomentaron el aprendizaje colaborativo. Asimismo, con respecto a la metodología utilizada en el curso, durante esta sección del instrumento, se les preguntó a los participantes sobre el enfoque implementado durante el curso, a lo cual, los alumnos contestaron lo siguiente:

Con base a la información obtenida, se concluyó que la mayoría de los estudiantes ($n=11$, 68.80%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que el enfoque del curso fue adecuado para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. La información planteada anteriormente tiene fundamento en el objetivo general de la propuesta, el cual redacta que se busca: Desarrollar la producción oral en Inglés Con Propó-

sitos Específicos nivel B2, en el área de la ingeniería, mediante el fortalecimiento de la habilidad lingüística del habla. De igual manera, la siguiente sección del instrumento cuestiona a los alumnos sobre el desarro-

llo de las diversas habilidades lingüísticas en inglés durante la implementación del curso: Inglés Con Propósitos Específicos para ingeniería. A lo cual, los estudiantes contestaron lo siguiente:

Tabla 6
Habilidad de Escucha

Mejoré mi habilidad de escucha en inglés técnico:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	5	31.30%
Totalmente de acuerdo	11	68.80%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Tabla 7
Habilidad de Lectura

Me siento más seguro/a al leer textos técnicos en inglés:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	3	18.80%
Totalmente de acuerdo	13	81.30%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Tabla 8
Habilidad del Habla

Fortalecí mi habilidad para hablar sobre temas de ingeniería en inglés:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	5	31.30%
Totalmente de acuerdo	11	68.80%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Tabla 9
Habilidad de Escritura

Logré redactar procedimientos y explicaciones técnicas en inglés con mayor claridad:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	4	25%
Totalmente de acuerdo	12	75%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Con base a la información presentada en la Tabla 6, podemos concluir que, la mayoría de los alumnos (n=11, 68.80%) indicó haber mejorado la habilidad lingüística del habla durante el curso. Durante la Tabla 7, se presentó la información con relación al desarrollo de la habilidad lingüística de lectura, donde, gran parte de los estudiantes (n=13, 81.30%) indicó sentirse mas seguro/a al leer textos técnicos en idioma inglés. En la Tabla 8 ubicamos la habilidad lingüística del habla, donde los participantes (n=11, 68.80%) señalaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que fortalecieron dicha habilidad para hablar sobre temas de ingeniería en inglés. Por último, los participantes (n=12, 75%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que logra redactar procedimientos y explicaciones técnicas en inglés con mayor claridad, después de haber tomado el curso. La ultima sección del instrumento aborda de manera general una evaluación del curso, donde se les cuestionó a los estudiantes sobre sus expectativas con respecto a dicho curso, la posible implementación del curso de manera permanente en los programas

educativos, entre otros. Estas fueron las respuestas obtenidas: El curso cumplió con las expectativas de los participantes (n=15, 93.80%); Los alumnos están totalmente de acuerdo con la idea de que este tipo de ruso debería incluirse en el programa académico (n=14, 87.50%). Por último, a los alumnos les gustaría seguir desarrollado su competencia en Inglés Con Propósitos Específicos (n=15, 93.80%).

5. Conclusiones

El presente estudio se propuso desarrollar una propuesta didáctica de Inglés con Propósitos Específicos (IPE) adaptada al nivel B2 del MCERL, tomando como base las percepciones y necesidades lingüísticas de estudiantes de ingeniería que cursan asignaturas impartidas en inglés. Para ello, se empleó una metodología de investigación-acción que permitió recolectar y analizar información sobre los retos comunicativos que enfrentan los estudiantes, así como evaluar la efectividad de la propuesta implementada. En respuesta a la primera pregunta de investigación (referente a las necesidades y opiniones del estudiantado

al enfrentarse a contenidos disciplinares en inglés), se identificó una necesidad clara de fortalecer la competencia comunicativa, particularmente en lo que respecta al vocabulario técnico, la lectura de textos académicos, la redacción clara y la expresión oral.

Aunque los alumnos presentaban inicialmente dificultades en estas áreas, la mayoría manifestó avances significativos tras participar en el curso propuesto. Los resultados mostraron una alta valoración del contenido del curso, considerado relevante por el 93.80% de los estudiantes ($n=15$), y una percepción positiva sobre su impacto en el dominio del inglés técnico (75%, $n=12$). Además, se destacó la efectividad de metodologías activas como el trabajo colaborativo, el uso de plataformas digitales y las actividades dinámicas, que favorecieron tanto la participación como el aprendizaje. Respecto a la segunda pregunta de investigación (sobre el diseño de una propuesta didáctica), los hallazgos indicaron que un curso de IPE exitoso debe incluir contenidos técnicos contextualizados, alinearse con el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y ofrecer oportunidades equilibradas para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, lectura, producción escrita y expresión oral.

Autores como Cativo de Cornejo (2015) y Chuvashova (2018) respaldan este enfoque, al señalar que el IPE en ingeniería no solo atiende necesidades lingüísticas concretas, sino que también facilita el acceso a materiales auténticos y mejora la comprensión de conceptos técnicos, lo cual resulta clave para desenvolverse en contex-

tos académicos y profesionales globales. La propuesta diseñada fue integrada dentro de un curso de inglés general nivel B2 y evaluada mediante un instrumento que recogió la experiencia de los participantes. Los resultados generales fueron positivos: los estudiantes reconocieron avances en su dominio del vocabulario técnico, la lectura de textos especializados y la producción oral y escrita en contextos de ingeniería.

Asimismo, valoraron las actividades dinámicas, la colaboración entre pares y el uso de herramientas digitales, todo lo cual favoreció una experiencia de aprendizaje más significativa. La mayoría de los participantes expresó que el curso superó sus expectativas y consideró que este tipo de propuestas deberían incorporarse de manera permanente en los programas de estudio de ingeniería. No obstante, el estudio también presentó algunas limitaciones. Entre ellas, el tamaño reducido del grupo piloto y el carácter voluntario de la participación, que implicó una posible sobrerrepresentación de estudiantes motivados. Asimismo, el periodo de implementación fue breve, lo cual impidió evaluar el impacto a largo plazo en el desarrollo lingüístico de los alumnos. Finalmente, el estudio se centró en tres carreras específicas dentro del ámbito de la ingeniería, por lo que los resultados no son generalizables a todas las disciplinas.

A partir de estas observaciones, se sugiere que futuras investigaciones amplíen el alcance del estudio a otras facultades, niveles académicos y especialidades de ingeniería, para obtener una visión más representativa y profunda de las necesidades lingüísticas en este campo. También sería recomendable extender la duración

del curso y realizar seguimientos longitudinales para observar la evolución del desempeño lingüístico a lo largo del tiempo. En conclusión, este estudio demuestra que una propuesta didáctica de IPE bien diseñada y alineada con el nivel B2-level del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas puede contribuir significativamente al fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes

Referencias

- Bakar, N. I. A., Noordin, N., & Razali, A. B. (2019). Improving oral communicative competence in English using project-based learning activities. *English Language Teaching*, 12(4), 73–84. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p73>
- Baker, W., & Hüttner, J. (2017). English and more: A multisite study of roles and conceptualizations of language in English medium multilingual universities from Europe to Asia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(6), 501–516. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1207183>
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 1–11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225673>
- Cativo de Cornejo, A. L. (2015). La importancia del idioma inglés para propósitos específicos. *Revista Tecnológica*, 7(1), 64–66. <http://redicces.org.sv/jspui/handle/10972/2546>
- Chuvashova, A. D. (2018). Professional English for engineering students: Relevance and importance of the course. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*.

de ingeniería, siempre que se base en sus necesidades reales, utilice metodologías activas y contemple una evaluación formativa continua. La experiencia positiva del alumnado refuerza la importancia de integrar este tipo de propuestas de manera sistemática en la formación profesional, en especial en contextos donde el inglés se utiliza como lengua de instrucción en asignaturas técnicas.

- Серия: Образование. Педагогические науки, 10(4), 87–98. <https://doi.org/10.14529/ped180411>
- Clement, A., & Murugavel, T. (2015). English for employability: A case study of the English language training need analysis for engineering students in India. *English Language Teaching*, 8(2), 116–125. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p116>
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11–33. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19667>
- Domínguez, M. B., Céliz, C. A. A., Rivarola, M., & Busso, N. (2020). El aula invertida: Un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 192–201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7869097>
- EF Education First. (2023). *EF English proficiency index 2023*. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Elizondo González, J. F., Pilgrim, Y. L., & Sánchez Viquez, E. (2018). *English for mechanical engineering students: Gear up* [Tesis de

- maestría, Universidad de Costa Rica]. Repositorio SIBDI. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/10e08077-3060-43a4-bb36-1783cb448ab3>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Definición conceptual o constitutiva. En *Metodología de la investigación* (6ª ed., pp. 119–125). México: McGraw-Hill.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202–220. <https://doi.fil.bg.ac.rs/volume.php?pt=journals&issue=esptoday-2022-10-2&i=1>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Communicative action and the public sphere. *Strategies of qualitative inquiry*, 3, 271–330.
- Liendo, J. (2022). 10 estadísticas del inglés en México: ¿Cuánto saben? <https://www.papora.com/es/estudios/estadisticas-ingles-mexico/>
- Liu, Y., & Hu, G. (2021). Mapping the field of English for specific purposes (1980–2018): A co-citation analysis. *English for Specific Purposes*, 61, 97–116. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.10.003>
- Ramírez Gómez, L., Pérez-Maya, C., & Lara Villanueva, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Consejo de Redacción*, 12, 012–02. <https://revistadecooperacion.com/numero12/numero12.pdf#page=13>
- Rosales Bremont, B. L., Zarate Ortiz, J. F., & Lozano Rodríguez, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Sinéctica*, 41, 2–11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200014&lng=es&tlng=es
- Saunders, L., & Somekh, B. (2009). Action research and educational change: Teachers as innovators. En N. Somekh & C. Lewin (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 190–201). SAGE Publications.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. En J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–7). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, 10, 156–167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011>

Anexos

Figura 3

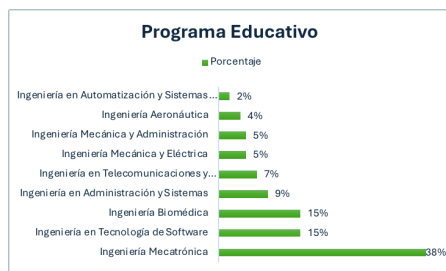
Expectativas del Curso de los Alumnos



Fuente: Autoría personal, obtenida del análisis de los datos recolectados con el pilotaje del instrumento.

Figura 4

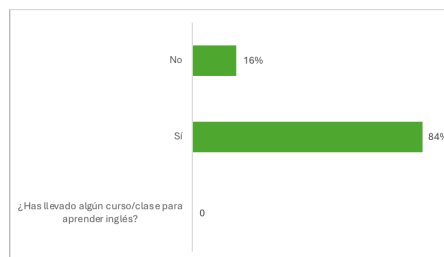
Programa Educativo que Cursa el Alumnado



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 5

Preparación Previa



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

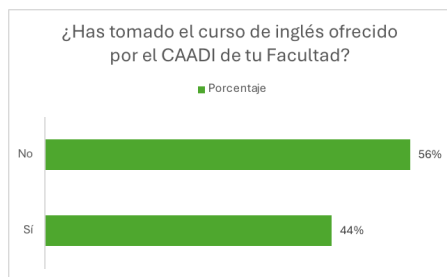
Figura 6

Diploma o Certificados



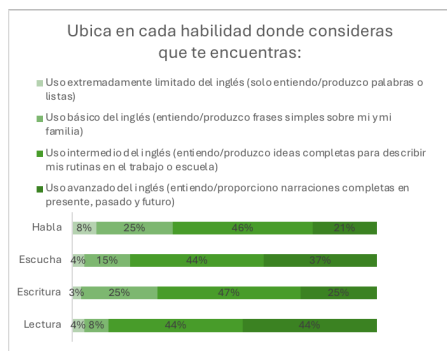
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 7
Cursos del CAADI



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 8
Cuatro Habilidades Lingüísticas del Inglés



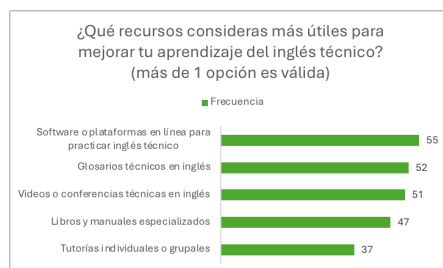
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 9
Actividades para Fortalecer la Comprensión del Inglés Técnico



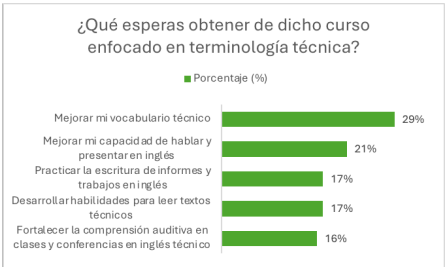
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 10
Recursos Útiles de Acuerdo con los Participantes



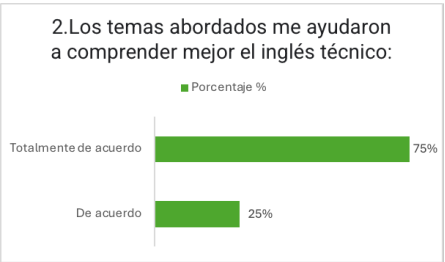
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 11
Expectativas sobre el Curso



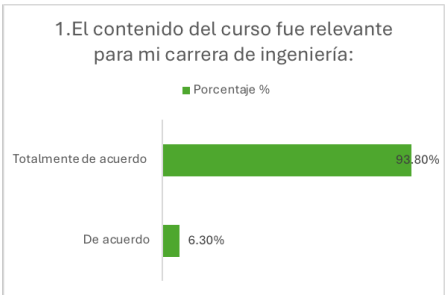
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 13
Temáticas Abordadas en el Curso



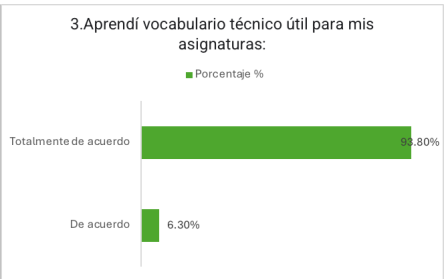
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 12
Relevancia del Curso



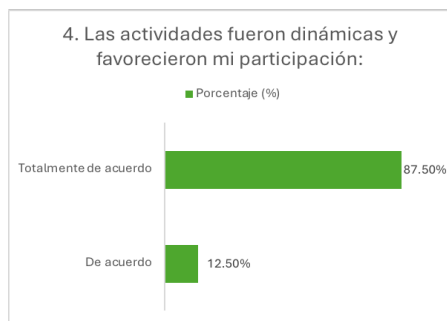
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 14
Aprendizaje del Vocabulario Técnico



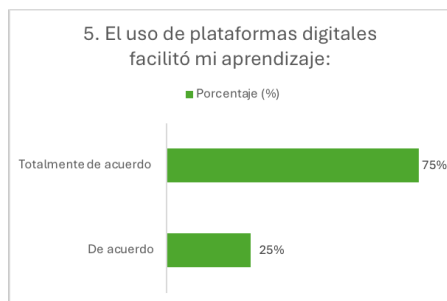
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 15
Actividades y Participación



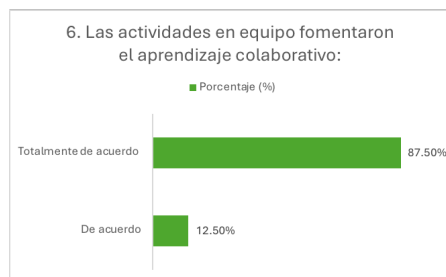
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 16
Plataformas Digitales



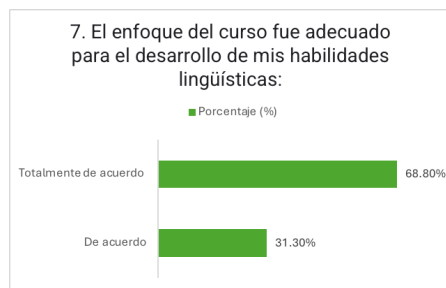
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 17
Aprendizaje Colaborativo



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 18
Habilidades Lingüísticas



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Anexo A) Instrumento de investigación
<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=EZDKym-p73kSGHwlaLKiDt2uv1xHlr7dMpJ-dExV6gjtUQUYwRINSWU4wNFIW-TEFISzBPWktFU0U3TS4u>

Anexo B) Propuesta didáctica

Inglés con Propósitos Específicos para Ingeniería	
Nivel de estudios:	Superior
Dependencia:	Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
Modalidad:	Presencial Escolarizada
Frecuencias por semana:	2
Período:	Enero-Junio 2025
Objetivo general:	Desarrollar la producción oral en Inglés Con Propósitos Específicos nivel B2, en el área de la ingeniería, mediante el fortalecimiento de la habilidad lingüística del habla.
Objetivos específicos:	Fortalecer la habilidad del habla en inglés de los alumnos mediante la práctica y la participación en actividades y dinámicas. Desarrollar la habilidad de producción oral a través de la exposición a material técnico en inglés, incluyendo videos y conversaciones sobre Inglés Con Propósitos Específicos en la ingeniería. Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante el análisis y discusión de textos técnicos y manuales. Fomentar la producción escrita y oral a través de la redacción de procesos y explicaciones técnicas en inglés.
Contenido:	Curso: "Inglés Con Propósitos Específicos Para Ingeniería". Esta propuesta está basada en el desarrollo de la habilidad lingüística del habla mediante unidades de aprendizaje enfocadas al aprendizaje del Inglés Con Propósitos Específicos en el área de ingeniería. Dichas unidades se establecen de la siguiente manera: Unidad 1 Introducción al Inglés Con Propósitos Específicos en ingeniería: Los estudiantes conocerán el propósito del curso y la importancia del inglés en el ámbito de la ingeniería. Se presentará vocabulario técnico básico mediante actividades interactivas. A través de plataformas digitales como Nearpod y Wordwall, los estudiantes identificarán y practicarán términos clave, fortaleciendo su competencia comunicativa y su confianza en el uso del inglés en contextos técnicos.

	Unidad 2 Escuchando a la ingeniería: Desarrollo de las habilidades de la escucha y el habla en el Inglés Con Propósitos Específicos: enfocada en mejorar la comprensión auditiva y expresión oral de los estudiantes mediante la exposición a material audiovisual relacionado con la ingeniería. Se utilizarán videos técnicos en inglés de plataformas como YouTube para identificar términos clave y estructuras lingüísticas. Además, los estudiantes realizarán actividades de análisis y cuestionarios en línea para reforzar la comprensión y discutir el contenido de los materiales presentados. Unidad 3 Desarrollo de la Producción Oral a través de Textos Técnicos: Análisis y discusión de textos especializados, como manuales técnicos y documentos de ingeniería en inglés. Se trabajará con vocabulario técnico mediante plataformas como Nearpod y actividades de discusión en equipo. A través del análisis de fragmentos de textos, los estudiantes identificarán y discutirán sobre palabras clave y estructuras relevantes, fortaleciendo su capacidad para comprender y procesar información escrita en inglés. Unidad 4 Redacción Técnica en Inglés para Ingeniería: Producción escrita y oral enfocada en la redacción de procedimientos y explicaciones técnicas en inglés. Se analizarán ejemplos de textos técnicos para identificar estructuras comunes y se realizarán ejercicios de escritura colaborativa utilizando herramientas digitales como Microsoft Word. Los estudiantes aplicarán conectores secuenciales y vocabulario técnico en la redacción de procesos propios, fomentando la claridad y precisión en la comunicación dentro del ámbito de la ingeniería.

Unidad 1

Unidad 1 Introducción al Inglés Con Propósitos Específicos en ingeniería.	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma Google Forms Plataforma Nearpod Plataforma Wordwall Pizarrón
Objetivo general:	Fortalecer la habilidad del habla en inglés de los alumnos mediante la práctica y la participación en actividades y dinámicas.

Objetivos específicos:	Identificar vocabulario técnico básico en inglés relacionado con la ingeniería mediante actividades interactivas en plataformas digitales. Desarrollar la pronunciación y fluidez oral a través de la práctica guiada del Inglés Con Propósitos Específicos en ingeniería. Fomentar la interacción oral en inglés mediante dinámicas colaborativas.
Evaluación:	Diagnóstica
Secuencia didáctica	
Unidad 1	Fecha: 04 de abril de 2025. Sesión: 1
Presentación del curso y objetivos (5 min.):	El facilitador presenta el propósito del curso y su enfoque en la competencia comunicativa oral en la ingeniería. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Qué tan importante creen que es hablar inglés en el campo de la ingeniería? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Breve explicación sobre la importancia del Inglés Con Propósitos Específicos en la ingeniería.
Presentación del vocabulario técnico (15 min.):	Mediante una presentación en la plataforma Nearpod, el facilitador explica la terminología básica utilizada en el inglés en el área de ingeniería. Enlace Nearpod Los estudiantes, en equipos, seleccionan 3 términos de los explicados previamente y, en sus palabras, lo explican y ejemplifican en su libreta. Aleatoriamente, los estudiantes realizan una breve exposición oral de sus respuestas.
Práctica del vocabulario técnico (15 min.):	El facilitador comparte un enlace a la plataforma Wordwall con un juego sobre el significado de los términos estudiados previamente. Enlace Wordwall En equipos, los estudiantes contestan la actividad. El facilitador brinda retroalimentación sobre la pronunciación a cada estudiante, en caso de ser necesaria.
Cierre y reflexión (15 min.):	El facilitador realiza una discusión con el grupo para reflexionar sobre los términos que consideraron tienen mayor dificultad. De manera voluntaria, los estudiantes comparten sus ideas con el grupo.

Fuente: Autoría personal.

Unidad 2

Unidad 2 Escuchando a la ingeniería: Desarrollo de las habilidades de la escucha y el habla en el Inglés Con Propósitos Específicos.	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma YouTube Plataforma Google Forms Plataforma Mentimeter Pizarrón
Objetivo general:	Desarrollar las habilidades de comprensión auditiva y producción oral en inglés a través de la exposición a material técnico, incluyendo videos y conversaciones sobre Inglés Con Propósitos Específicos en la ingeniería, fomentando la comunicación efectiva en contextos profesionales.
Objetivos específicos:	Identificar términos técnicos en inglés a partir de material audiovisual. Mejorar la comprensión auditiva mediante el análisis de conversaciones y explicaciones técnicas en inglés. Fomentar la interacción oral a partir de la discusión sobre el contenido de los videos presentados.
Evaluación:	Formativa
Secuencia didáctica	
Unidad 2	Fecha: 07 de abril de 2025. Sesión: 2
Introducción a la Unidad (5 min.):	El facilitador explica la importancia de la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés técnico en ingeniería. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Han tenido dificultades al entender términos técnicos en inglés cuando ven un video o escuchan una conferencia? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Se presentan los objetivos de la sesión.
Presentación del material audiovisual (15 min.):	Se proyecta un video técnico en inglés relacionado con la ingeniería en la plataforma YouTube. Enlace YouTube Durante el video, los estudiantes deben tomar nota de términos técnicos y frases clave. El facilitador pausa el video en momentos clave para verificar la comprensión y discutir en grupo.

Ejercicio de comprensión auditiva (15 min.):	Se comparte un cuestionario en la plataforma Google Forms, donde los estudiantes deben responder en equipos preguntas de opción múltiple basadas en el video. Enlace Google Forms Voluntariamente, los estudiantes expresan sus respuestas con el resto del grupo. El facilitador brinda retroalimentación y refuerza los conceptos clave.
Cierre y reflexión (15 min.):	De manera individual, los estudiantes utilizan la plataforma Mentimeter para realizar una lluvia de ideas de los conceptos vistos en clase. Enlace Mentimeter El facilitador realiza una discusión con el grupo para reflexionar sobre las respuestas brindadas durante la actividad.

Fuente: Autoría personal.

Unidad 3

Unidad 3 Desarrollo de la Producción Oral a través de Textos Técnicos	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma Nearpod Pizarrón
Objetivo general:	Fortalecer las habilidades de producción oral y comprensión lectora en inglés a través del análisis y discusión de textos técnicos y manuales especializados en ingeniería, fomentando el uso preciso del vocabulario técnico y la expresión clara de ideas.
Objetivos específicos:	Identificar vocabulario técnico clave en textos especializados en ingeniería. Analizar la estructura y contenido de manuales técnicos en inglés para mejorar la comprensión lectora. Fomentar la discusión y el análisis colaborativo de textos técnicos en inglés.
Evaluación:	Formativa
Secuencia didáctica	
Unidad 3	Fecha: 09 de abril de 2025. Sesión: 3

Introducción a la Unidad (5 min.):	El facilitador explica la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés técnico aplicado a la ingeniería. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Han tenido dificultades al leer manuales o documentos técnicos en inglés? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Se presentan los objetivos de la sesión.
Exploración de los contenidos (15 min.):	Mediante una presentación en la plataforma Nearpod, el facilitador introduce una serie de términos técnicos comúnmente utilizados en manuales y documentos de ingeniería. Enlace Nearpod
Análisis de un texto (20 min.):	Los estudiantes reciben un extracto de una guía técnica en inglés. En equipos, los estudiantes discuten el significado del contenido y lo explican entre ellos. El facilitador comienza la discusión, aclarando brinda dos ejercicios con relación al texto brindado. De manera voluntaria, los estudiantes pasan al pizarrón a contestarlos.
Cierre y reflexión (10 min.):	El facilitador realiza una discusión con el grupo para reflexionar sobre las respuestas brindadas durante el análisis del texto.

Fuente: Autoría personal.

Unidad 4

Unidad 4 Redacción Técnica en Inglés para Ingeniería: Producción escrita y oral enfocada en la redacción de procedimientos y explicaciones técnicas en inglés.	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma Google Forms Plataforma Nearpod Plataforma Microsoft Word Pizarrón

Objetivo general:	Desarrollar la habilidad de producción escrita y oral en inglés a través de la redacción y exposición de procedimientos y explicaciones técnicas en el ámbito de la ingeniería, fomentando la precisión, claridad y uso adecuado del lenguaje técnico.
Objetivos específicos:	Identificar y discutir sobre el vocabulario técnico clave para la redacción de procesos en inglés. Redactar y exponer explicaciones técnicas claras y precisas en inglés. Fomentar la revisión y corrección colaborativa de textos técnicos.
Evaluación:	Formativa
Secuencia didáctica	
Unidad 4	Fecha: 11 de abril de 2025. Sesión: 4
Introducción a la Unidad (5 min.):	El facilitador explica la importancia de la producción escrita y oral en la ingeniería, resaltando su uso en informes, manuales y documentación técnica. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Han tenido que escribir y leer procedimientos técnicos en inglés?, ¿cuáles han sido sus principales dificultades? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Se presentan los objetivos de la sesión.
Análisis de textos técnicos (15 min.):	Mediante una presentación en la plataforma Nearpod, el facilitador introduce las estructuras gramaticales más utilizadas en la redacción de procesos técnicos. Enlace Nearpod En equipos, los estudiantes analizan un fragmento de una guía técnica, identificando las partes esenciales del texto. Enlace guía técnica Los estudiantes realizan una lluvia de ideas oral sobre las características esenciales de la escritura y el facilitador escribe las ideas en el pizarrón.
Redacción de textos técnicos (20 min.):	En equipos, los estudiantes redactan un breve procedimiento técnico en inglés basado en un tema de su área de estudio y con una rúbrica. Utilizando la Plataforma Microsoft Word, los equipos redactan su procedimiento aplicando la estructura y el vocabulario revisado. El facilitador monitorea el avance y brinda retroalimentación.

Cierre y reflexión (10 min.):	Los equipos intercambian sus textos y revisan mediante una rúbrica el procedimiento escrito por otro equipo, identificando posibles mejoras y realizando comentarios constructivos. Se realiza una discusión oral final en grupo para reflexionar sobre las dificultades encontradas y las estrategias para mejorar la escritura técnica en inglés.

Fuente: Autoría personal.

Anexo C) Instrumento de evaluación de la implementación

<https://forms.gle/9CX1cyL4F3qam7abA>

Primeras nociones para la elaboración de una teoría de la polifonía crítica y su configuración: ejemplo de aplicación en *Antígona González* de Sara Uribe

First notions for the development of a critical polyphony theory and its configuration: example of application in Antígona González by Sara Uribe

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objetivo exponer las primeras nociones para la elaboración de una teoría de la polifonía crítica y su configuración dentro de *Antígona González* (2012) de Sara Uribe, partiendo de la *Teoría escandinava de la polifonía lingüística* (ScaPoLine) y la desapropiación y comunalidad de Cristina Rivera Garza. Esta polifonía crítica consiste en la puesta en escena de diversos participantes del discurso a través de la voz. Se trata de una configuración polifónica con la cual se representan fenómenos sociales en torno a la desaparición de personas en México. De la ScaPoLine tomamos nociones que permiten describir la configuración polifónica presente en *Antígona González* y la manera en que le brinda significado a la obra desde su estructura. Por otro lado, los conceptos de desapropiación y comunalidad de Cristina Rivera Garza nos ayudan a relacionar la manera en que se construye la polifonía con el contexto social desde y sobre el cual se escribe.

PALABRAS CLAVE: polifonía, crítica, desapropiación, Antígona González.

ABSTRACT: The present work aims to outline the foundational ideas for developing a theory of critical polyphony and its configuration within *Antígona González* (2012) by Sara Uribe, based on the Scandinavian Theory of Linguistic Polyphony (ScaPoLine) and the concepts of disappropriation and communality proposed by Cristina Rivera Garza. This critical polyphony consists of staging various participants in the discourse through voice. It represents a polyphonic configuration that reflects the social phenomena surrounding the disappearance of individuals in

Ana Gabriela Vázquez de la Torre

agv.delatorre@gmail.com

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0009-0009-7967-3446

<https://doi.org/10.32870/vel.vi264>

Recibido: 27/07/2024 Aceptado:

08/11/2024 Publicado:

01/07/2025

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E264

COMO CITAR: Vázquez de la Torre, A. G. (2025). Primeras nociones para la elaboración de una teoría de la polifonía crítica y su configuración: ejemplo de aplicación en *Antígona González* de Sara Uribe. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultu-ra*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.264>

Mexico. From ScaPoLine, we derive concepts that allow us to describe the polyphonic configuration evident in *Antígona González* and how it imparts meaning to the work through its structure. Additionally, the ideas of disappropriation and communality from Cristina Rivera Garza assist us in relating the construction of polyphony to the social context from which and about which it is written.

KEYWORDS: Polyphony, Critique, Disappropriation, *Antígona González*.

1. Introducción

¿Qué tan individual es una voz? Incluso en un monólogo dramático pueden intervenir diversas voces en la del locutor a través de recursos como intertextos, máscaras enunciativas y el discurso directo. Así lo señala Dorde Cuvardic García (2016), quien, además, menciona que:

Una de las ventajas del monólogo dramático –junto con la poesía social– es que permite ampliar el espectro moral de voces que tradicionalmente se han empleado en la poesía, más allá del lirismo sentimental. Se amplían las voces de la poesía a una infinitud de papeles sociales y de actitudes vitales tradicionalmente excluidas de los géneros poéticos. Este es un rasgo de los monólogos dramáticos postmodernos (p. 176).

Según su propuesta, la poesía puede adoptar el formato del monólogo dramático para introducir voces dentro del yo lírico que cumplan funciones sociales. De esta forma sucede en *Antígona González* (2012), de Sara Uribe, un poema largo escrito por petición de Sandra Muñoz para ser representado en una puesta en escena. La obra se construye como monólogo dramático desde una reescritura del mito de Antígona, lo que le permite poner en diálogo a múltiples voces que exponen puntos de vista en rela-

ción con la problemática de la desaparición de personas en México. Desde este cruce de géneros, *Antígona González* explora los límites del libro por medio de estrategias literarias y lingüísticas que le permiten poner en diálogo a una multiplicidad de voces para cuestionar los efectos de la desaparición de personas, tanto en lo ausente como en lo presente. Así, se introducen voces de víctimas de la violencia desde una perspectiva crítica que pone en cuestión fenómenos sociales sobre las problemáticas que aborda. De forma que constituye lo que definimos como polifonía crítica. Para comenzar a entender lo que implica esta polifonía, vale la pena realizar un recuento de características de *Antígona González* determinantes para su configuración.

Antígona González es una reescritura del mito de Antígona situada en el contexto de las desapariciones forzadas en México. Desde su concepción mítica, en la versión de Sófocles, este arquetipo se ha vinculado con particularidades del uso de la voz. En primera instancia, como un recurso por medio del cual denuncia una injusticia y exige el derecho de enterrar a su hermano Polinices y, en segunda, como un acto de subordinación que se lleva a cabo al maldecir a Creonte; de manera que la palabra y la acción funcionan como una misma.

Mientras en la versión de Sófocles Antígona le reclama a Creonte, rey tebano, el

derecho de sepultar a su hermano Polinices, el cual le era negado por considerarlo traidor de Tebas, en la versión de Uribe el reclamo es contra el gobierno. Polinices es Tadeo; Tebas, Tamaulipas. En esta reescritura, Antígona adopta el papel de una buscadora que, ante la noticia de la desaparición de su hermano Tadeo, emprende la misión de encontrar, aunque sea, su cuerpo para darle sepultura. Durante su empresa, Antígona se enfrenta a una serie de fenómenos sociales en donde la colectividad es clave, ya sea desde la manera en que una gran diversidad de actores se ven afectados por el conflicto de la desaparición de personas, hasta la labor comunal que implica la búsqueda. Esta colectividad se ve reflejada en la interacción de las múltiples voces que intervienen en la obra, así como en la citación de testimonios reales sobre víctimas indirectas de esta problemática.

Sara Uribe no es la primera en reescribir este mito con relación a problemáticas sociales referentes a la violencia de Estado. De hecho, existe una tradición de Antígonas latinoamericanas en donde se insertan las versiones de Griselda Gambaro, enfocada a la dictadura militar; la de Carlos Eduardo Satizábal, en relación con los sobrevivientes de asesinatos políticos y la de Leopoldo Marechal, que la vincula con el exterminio indígena, entre otras. *Antígona González* no solo se inaugura en esta tradición, sino que además la pone en diálogo por medio de la citación de estas obras a manera de intertextos. Además, el diálogo se formula entre lo ficticio y lo real al confrontar estas citas con fragmentos de testimonios, notas periodísticas y entradas de blogs sobre desapariciones forzadas y

violencia en México. Así, esta obra recupera voces sociales y literarias para construir un texto polifónico que, desde su estructura, propone una visión crítica sobre las implicaciones de escribir desde y sobre la violencia.

La forma particular en la que entran en diálogo diferentes voces en *Antígona González* ha captado la atención de diversas investigadoras e investigadores como Rike Bolte (2017), Elisa Cabrera y Miguel Alirangues (2019), Roberto Cruz Arzabal (2019), Laura Alicino (2020) y María Ema Llorente (2021). En sus estudios destacan efectos polifónicos de esta obra y la vinculan con las necroescrituras de Cristina Rivera Garza, es decir, con una literatura producida en contextos de necropolíticas que pone en cuestión situaciones sociales en torno a la violencia. Algunos de estos trabajos (Cabrera y Alirangues, 2019; Alicino, 2020; y Aristizábal, 2023) relacionan el uso de la voz en esta obra con el arquetipo mítico, el cual tiene entre sus características principales la acción de la denuncia. Al respecto, Aristizábal recurre a Slavoj Žižek (2017), quien interpreta a Antígona: “como una heroína emancipadora posmoderna que habla en nombre de los excluidos, de las voces a las que nadie escucha” (p. 32). *Antígona González* más que hablar en nombre de otros, rescata estas otras voces para colocarlas en un no-lugar de enunciaci3n, donde, a partir del diálogo entre ellas, dejan en evidencia mecanismos con los que opera la violencia de Estado en torno a la desaparici3n y la manera en que estos producen v3ctimas indirectas. As3 pues, tal como se3ala Cruz Arzabal: “[l]a escritura de este libro parte del principio 3tico de la

apropiación citacionista como una forma de desplazamiento de la voz autoral para dar paso a las voces de los dolientes, o al menos a lo que queda de esas voces” (2019, p. 78). Como resultado del desplazamiento de la voz autoral para dar paso a voces de víctimas, recurriendo al archivo como material para la creación literaria, la polifonía crítica en esta obra es desapropiacionista, en términos de Cristina Rivera Garza.

La configuración polifónica de *Antígona González* presenta a simple vista diálogos particulares que rompen con la estructura tradicional del libro, ya que en este dialogan los géneros literarios, los discursos sobre la violencia, los seres reales y los ficticios, los muertos y los vivos, lo ausente y lo presente, la literatura y el archivo. Ante este entendido, surge una pregunta relevante a responder: ¿cómo la configuración polifónica en *Antígona González* pone en cuestión fenómenos sociales en torno a la desaparición de personas desde lo estructural en relación con lo temático? Con el fin de responder esta pregunta, el presente artículo tiene el objetivo de plantear las primeras nociones sobre la configuración polifónica en *Antígona* y su relación crítica con la desaparición. Partimos de la hipótesis de que la polifonía en esta obra cumple una función crítica que cuestiona, a partir del lenguaje, el alcance colectivo de esta problemática, recurriendo a una estructura del texto que responde a posturas políticas vinculadas a la temática social que aborda. Para ello, tomamos como método de análisis el propuesto por la Teoría Escandinava de la Polifonía Lingüística (ScaPoLine) y recuperando algunas nociones de los conceptos de desapropiación y comunalidad

propuestos por Cristina Rivera Garza. Cabe mencionar que, aunque proponemos una teoría de la polifonía crítica tomando como unidad de análisis a *Antígona González*, esta configuración puede estar presente en otras obras que utilizan la pluralidad de voces para cuestionar los contextos sociopolíticos sobre y desde los cuales se escribe.

2. Antecedentes

A cinco años de la publicación de *Antígona González* (2012), Sara Uribe escribió el ensayo “¿Cómo escribir poesía en un país en guerra?” (2017), en el cual, tal como sugiere el título, propone una serie de cuestionamientos en torno al papel de la literatura escrita desde y sobre situaciones sociales marcadas por la violencia. Además, cuestiona la manera en que estas problemáticas provocan tensiones en el lenguaje que obligan a repensar las estrategias literarias, e incluso no literarias, con las que se da cuenta del contexto en el que se escribe. En este ensayo propone dos preguntas que dan pistas sobre la relevancia de las prácticas escriturales utilizadas para la producción de *Antígona González* en relación con su contexto: “¿Cómo, de qué maneras entonces, hacer posible la construcción de artefactos poéticos que den cuenta y hagan frente a esta desgarradura, a este vaciamiento de sentido? Es decir, ¿cómo cuestionar el estado de las cosas y del lenguaje a través de la poesía?” (p. 46). Interrogantes estrechamente ligadas con el concepto de necroescrituras, las cuales, según lo propuesto por Cristina Rivera Garza, surgen en contextos de necropolíticas y cuestionan, por medio de sus prácticas escriturales, la relación entre el lenguaje

con el que se genera literatura y las condiciones sociales en las que se hace.

Sayak Valencia Triana entiende por necropolítica: “un engranaje económico y simbólico que produce otros códigos, gramáticas, narrativas e interacciones sociales a través de la gestión de la muerte” (2012, p. 83). Si bien las escrituras que se alinean a la necropolítica, tal como la narcoliteratura o la literatura gore, respaldan el funcionamiento de esta, las necroescrituras exploran cómo distanciarse de ella a partir del lenguaje. En México podemos observar el funcionamiento de la necropolítica en relación con la desaparición de personas, a partir de textos como notas periodísticas que deslindan la responsabilidad ante actos de violencia; narrativas políticas que buscan minimizar la gravedad de estos; errores y falta de información y de criterios en el registro de desapariciones y prácticas institucionales que permiten una impunidad casi absoluta en estas circunstancias, según el *Informe del Comité contra la Desaparición Forzada sobre su visita a México en virtud del artículo 33* (2022) de la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas.

Esto deriva en la gestión de la muerte, a tal grado que genera una multiplicación de las víctimas, ya que no solo se ven violentadas las personas que desaparecen, sino también sus familiares y círculos cercanos. A estos últimos, víctimas indirectas del conflicto, se les vulnera desde la imposibilidad de acceder al derecho de enterrar a sus familiares, de conocer la verdad o de obtener justicia. La Ley General de Víctimas describe como víctimas indirectas a toda persona que: “de alguna forma sufra

daño o peligro en su esfera de derechos por auxiliar a una víctima” (2018). A la fecha del 26 de julio de 2024, el Sistema Único del RNPDO de la Comisión Nacional de Desaparecidos registra la cifra oficial de 115,827 personas desaparecidas y no localizadas. A esta cifra se le suman aquellas personas desaparecidas que, por falta de denuncia o por errores del sistema, no entran en el registro, más la cantidad de víctimas indirectas. Ante estas condiciones, podemos observar la dimensión del problema e imaginar apenas la multiplicidad de personas a las que vulnera. Se trata, entonces, de un conflicto que se vuelve colectivo; no obstante, su respuesta también lo es.

Frente a la desaparición está la búsqueda, en la cual surge el concepto de las buscadoras, así, en plural, porque se trata de una tarea que exige una labor comunal. Lo hasta ahora dicho sobre la desaparición de personas no solo se vincula con *Antígona González* a nivel temático, sino que esta multiplicidad de víctimas directas e indirectas participa en la configuración polifónica de la obra. Así, se colocan sus voces en un no-lugar de enunciación en donde sus testimonios son rescatados para hablar del duelo y el trabajo colectivo que implica la desaparición y la búsqueda. Al respecto, Uribe escribe: “Me gustaría, suscribir, no haber escrito el libro que suscita la escritura de este ensayo. Pero es preciso nombrar las voces de las historias que ocurren en México. Es preciso dar cuenta, registrar, enunciar, construir una memoria y un imaginario no oficial de todo lo acaecido” (2017, p. 46).

El uso particular de la voz en *Antígona González* ha captado la atención de algunos

de los estudios respecto a esta obra; sin embargo, en su mayoría no han profundizado en la configuración polifónica y su carácter crítico respecto a lo comunal. “Duelo y memoria de los cuerpos ausentes en Antígona González” (2019), de Elisa Cabrera García y Miguel Alirangues López, es el trabajo que presenta ideas más cercanas a lo que pretendemos hacer en esta investigación. Los autores señalan que la desapropiación se produce por medio de la citación de otros textos con una intención de dar voz a los desaparecidos, la cual asocian con la caracterización del arquetipo de Antígona:

[g]eneralmente, las mujeres a las que se representa en las reescrituras dramáticas latinoamericanas de Antígona quedan excluidas del contrato social, son consideradas excesivas y delincuentes, y transgreden los límites de decoro demarcados por el contrato social de una comunidad que se desmorona. Son las primeras en advertir y en denunciar este desmoronamiento (p. 43).

Partiendo de ello, los autores concluyen que la desapropiación de la obra logra un texto polifónico en donde las víctimas de violencia hablan apostando por la posibilidad de un duelo colectivo. Sin embargo, todo esto funciona apenas como una guía para el presente trabajo, pues si bien se hacen tales menciones, los autores no ahondan en cómo se formula y quiénes participan en la configuración polifónica de la obra.

“Voces on off: sobre el desplazamiento del decir poético frente a la violencia. Manca de Juana Adcock y Antígona González

de Sara Uribe” (2017) de Rike Bolte es otro de los trabajos cercanos a lo que busca la presente investigación, pues analiza las *strategies of voicing* y los roles de las voces, según lo propuesto por David Nowell Smith (2015, 2013). Con ello, estudia en la obra de Uribe la percepción acústica en relación con lo corpóreo, que se refiere a lo material y lo simbólico; situando a la voz entre la presencia y la ausencia. Además, señala el uso de la voz deíctica que proporciona orientación temporal, local o modal. Sin embargo, todo esto lo hace limitando su análisis a la voz poética, ignorando los rasgos de hibridismo presentes en la obra. Aunque este trabajo plantea una serie de preguntas relevantes para guiar el estudio de *Antígona González*, la gran mayoría de ellas quedan sin responder. Entre estas, destaca una de relevancia para el presente trabajo: “quién o qué habla de qué modo y con qué orientación deíctica, y en qué cuadro estilístico se inserta este hablar (en términos de contexto pragmático)” (2017, p. 66).

Otros estudios sobre la obra reparan también en aspectos referentes al uso de la voz, aunque sin ser esta su unidad de análisis. Tal es el caso del artículo “Dimensiones espaciales en Antígona González, de Sara Uribe. Hibridismos, marginalidades y transgresiones” (2021) de María Ema Llorente, el cual menciona brevemente algunas maneras en que el uso de la voz se vuelve relevante en esta obra, como sucede con los “escenarios verbales” en los que los parlamentos informan sobre la situación en la que se encuentran los actores, describiendo las dimensiones espaciales a nivel geográfico. A pesar de que Llorente descri-

be a la obra como un monólogo, identifica un efecto coral y polifónico que: “transmite la idea del desencuentro y la incomunicación entre los discursos oficiales y personales” (p. 221), así como un diálogo que provoca un efecto de conversación artificial. Sin embargo, ninguna de estas instancias entra dentro del tema del estudio, por lo que quedan a un nivel superficial, que resulta en cierta medida contradictorio. Por otro lado, Patricia Aristizábal Montes en “Antígona revisada en tres momentos de la escritura de mujeres” (2023) menciona de forma breve la relevancia del uso de la voz de Antígona para exigir justicia como una característica propia de su arquetipo mítico, según lo propuesto por Žižek.

Laura Alicino, en “El cuerpo colectivo de Antígona. Mito y reescrituras en Antígona González de Sara Uribe” (2020), describe la obra como un espacio de enunciación producido por medio de intertextos, tales como: “documentos visuales, textuales y virtuales que no le pertenecen al autor” (p. 327), y lo vincula con la desaparición de personas, a partir de la cual la enunciación se vuelve colectiva. Asimismo, Alicino identifica la presencia de un coro griego, pero estableciendo una distinción relevante:

si el coro griego es un instrumento que el dramaturgo usa para calibrar las distancias con el proscenio, según subraya George Steiner ([1985] 1987, 130), aquí no hay distancia. Aquí, en el uso conceptual de la poesía, el coro le habla al proscenio, pero ‘es’ el proscenio también, así como es el resultado y vehículo que habla a través de *Antígona González* (p. 338).

Lo propuesto por Alicino destaca el papel del coro en esta obra, un aspecto en el que ya reparaban algunos de los trabajos anteriormente mencionados. En el coro existe una fuerte carga política y social que nos habla de la concepción general que tiene la población en México sobre la desaparición, así como de la comunalidad de la búsqueda y el duelo. Todos estos estudios destacan la importancia del uso de las voces en la obra e identifican diversas formas en que se enuncia la violencia. Tal relevancia puede deberse a la caracterización del arquetipo de Antígona como una mujer que se revela y que alza la voz para pedir justicia, especialmente para aquellos que no pueden pedirla por su propia cuenta, como lo es Polinices y, en la obra de Uribe, Tadeo.

En lo referente a la polifonía literaria, cabe mencionar que, entre los primeros trabajos en torno a esta, destaca el de Mijael Bajtín, *Problemas de la poética de Dosztoiewski* (1986), en el cual la polifonía cumplía una función de representación social, bajo criterios de clase principalmente; sin embargo, su teoría no llega a ser operativa. Este trabajo sentó las bases para las siguientes teorías en torno a la polifonía que se dedicaron a buscar la operatividad de este término. Por desgracia, en la búsqueda de la operatividad, las teorías posteriores fueron perdiendo de vista el carácter social de la polifonía propuesta por Bajtín. Así pues, aunque la ScaPoLine presenta un modelo de análisis ampliamente detallado para estudiar la configuración polifónica, partiendo de una visión lingüística que es llevada a la literatura, no alcanza para analizar la función crítica con la que se emplea la polifonía en *Antígona González*, sino solo

para describir cómo se produce y brindar una interpretación sobre la obra. Para entender las funciones políticas y sociales del uso de la voz en la obra, recurriremos a algunas nociones teóricas referentes a la desapropiación y la escritura comunal de las necroescrituras y escrituras geológicas de Cristina Rivera Garza. De esta forma, proponemos tomar la metodología de análisis de la ScaPoLine y relacionarla con algunas bases teóricas de la desapropiación y la comunalidad para postular lo que nombramos como polifonía crítica. Esta es una puesta en diálogo de múltiples voces que, desde su configuración, se vincula con la realidad atendiendo a posturas políticas y sociales para cuestionar, por medio del lenguaje, los contextos de los que surgen dichas posturas y voces.

3. Hacia la construcción de una teoría de la polifonía crítica

Proponemos una teoría de la polifonía crítica en *Antígona González* a partir del modelo de la ScaPoLine de Henning Nølle, Kjersti Fløttum y Coco Norén (2004); sin embargo, para entender sus alcances y limitaciones vemos necesario recurrir a una revisión histórica sobre las propuestas en torno a la polifonía que la anteceden. Este concepto proviene de la música, en donde se define como: “Del griego *poly*, «muchos», y *phono*, «voz». Término empleado para designar la música que combina varias voces (o partes), y en la que cada voz (o parte) sigue su propio curso, más o menos individual” (Randel, 1984, p. 1979). Si bien para los años 20 ya había nociones de polifonía en estudios de la lengua que partían de esta concepción, el concepto obtuvo relevancia hasta

Problemas de la poética de Dostoievski (1986) de Mijael Bajtín. En este análisis define la polifonía como: “una pluralidad de voces equitativas en los límites de una sola obra” (p. 57). Además, Bajtín señala que: “[l]a novela polifónica es enteramente dialógica. Entre todos los elementos de la estructura novelística existen relaciones dialógicas, es decir, se oponen de acuerdo con las reglas del contrapunto” (1986, p. 67). En palabras simples, Bajtín describe que sucede el dialogismo cuando se enfrentan dos auto-rías, lenguajes, puntos de vista, visiones del mundo o voces sociales distintas.

3.1 Revisión histórica de la polifonía

Las nociones planteadas por Bajtín fueron recuperadas por diferentes teóricos literarios y, más tarde, lingüistas que las abordaron en relación con la pragmática. Algunos de estos estudios asociaron su teoría a otros términos como la transtextualidad de Gérard Genette, la cual se ha vinculado con la polifonía al entenderla como: “todo aquello que pone a un texto en relación manifiesta o secreta con otros textos” (1982, p. 75). Partiendo de esta relación, Julia Kristeva (1978, 1984, 1999) propone la intertextualidad como el cruce de sistemas significantes, tomando de base los supuestos de Bajtín, pero con modificaciones que dirigen su teoría a una novela polifónica moderna: “implica una ruptura con respecto a la función del diálogo en los escritores anteriores al siglo XX. Kristeva señala que el diálogo se hace «ilegible» en Joyce e interior al lenguaje en Proust y Kafka, lo cual representa una diferencia con respecto a la novela estudiada por Bajtín” (Estupiñán, 1994, s. p.). El rompimiento

del que habla Kristeva es lo que la lleva a distinguir el dialogismo del diálogo intertextual, es decir, de la intertextualidad, que da pie a que los textos sean contestatarios. Kristeva entiende a la polifonía desde una perspectiva semiótica como un proceso en el que el ser hablante deconstruye de forma permanente las ideas, conceptos, ideologías, filosofías y, en resumen, las significaciones y valores que recibe como parte de la cultura hegemónica. Desde lo propuesto por Kristeva, este proceso tiene la intención de distinguir lo propio, permitiéndole al hablante definir su identidad a partir de los códigos de comunicación, con los cuales señala una diferencia entre lo universal y el yo. Debido a este enfoque hacia lo individual en lo propuesto por Kristeva, su teoría presenta algunas limitaciones para el análisis que propone el presente trabajo, en el cual observamos la polifonía en la obra de Uribe como una representación de lo comunal en relación con la desaparición de personas.

Partiendo también de los trabajos de Genette (1971) en donde presenta una distinción entre quién habla y a quién le pertenece la voz, y con las bases teóricas de Bajtín, Oswald Ducrot incorpora el concepto de polifonía como una noción lingüística que permite explicar fenómenos de la lengua y del habla. Propone las primeras nociones sobre polifonía en *La preuve et le dire* (1973) donde estudia el acto ilocutivo positivo con relación a la negación, esta última más tarde se vuelve esencial en las teorías polifónicas. Posteriormente, ahonda en la polifonía en *Texte et énonciation* (1980) y *La notion de sujet parlant* (1982). En su teoría distingue al locutor de los enunciadores, ya

que los segundos presentan diversos puntos de vista con los cuales el locutor puede identificarse, defenderlos y distinguirse de otros. Ducrot parte de un análisis pragmático-semántico y señala que en la polifonía un solo enunciado puede contener distintos puntos de vista y actitudes; entendiendo a este como una puesta en escena teatral de varias perspectivas que se yuxtaponen, se superponen y se responden. Si bien la propuesta de Ducrot presenta grandes aportaciones sobre polifonía, esta teoría no resulta lo suficientemente operativa, ya que se enfoca principalmente en la lengua, dejando de lado el habla, aunque esta es necesaria para estudiar un sistema de lengua.

Las principales críticas sobre el trabajo de Ducrot giraron en torno a esta falta de fundamentos en el habla para estudiar la polifonía lingüística. Precisamente de aquí, parten los primeros trabajos de la ScaPoLine que propone estudiar la polifonía desde el habla (correspondiente a lo literario, y específicamente a la interpretación de este) para estudiar los sistemas de la lengua (a nivel lingüístico) con una teoría operativa. Al respecto, Henning Nølke, Kjersti Fløttum y Coco Norén señalan:

Si, pour la polyphonie linguistique, il existe des recherches proprement théoriques, la notion de polyphonie littéraire recouvre plutôt une méthode d'interprétation, ce qui est lié au fait que la polyphonie linguistique prend son point de départ au niveau de la langue pour relier langue et parole de manière systématique, alors que l'analyse polyphonique littéraire s'effectue au niveau de la parole.

[Si, para la polifonía lingüística, existen investigaciones propiamente teóricas, la noción de polifonía literaria recupera más bien un método de interpretación, que está ligado al hecho de que la polifonía lingüística toma su punto de partida en el nivel de la lengua para vincular lengua y habla de manera sistemática, de forma que el análisis polifónico literario se efectúa en el nivel del habla] (2004, p. 18).

Esta teoría, además, es enunciativa porque se enfoca en el enunciado; semántica, ya que su objeto de estudio es el significado del enunciado; discursiva, puesto a que el enunciado integra fragmentos de discurso necesarios para la interpretación del significado; estructuralista, al retomar la estructura como organización del discurso e instruccional debido a que brinda instrucciones para identificar los puntos de vista (pdv) y el locutor responsable de este, con el fin de interpretar el enunciado (2004, p. 28). Los primeros esbozos de esta teoría fueron planteados por Henning Nølke (1985), quien propuso algunos conceptos en referencia a la teoría a nivel enunciado. Esto dio pie a una etapa previa de los estudios de la ScaPoLine, en donde diferentes autores desarrollaron trabajos individuales y colaborativos, y en algunos de ellos, incluso, hicieron parte a Ducrot. En estos establecieron ciertos criterios operacionales para la polifonía en el enunciado, como estructuras léxicas, morfosintácticas y prosódicas de la lengua.

3.2 La Teoría Escandinava de la Polifonía Lingüística (ScaPoLine)

En *La théorie scandinave de la polyphonie linguistique* (2004), Henning Nølke, Kjersti Fløt-

tum y Coco Norén consolidan su teoría operacional de análisis textual, que parte de la descripción semántica de la lengua. Esta perspectiva les permite explicar las funciones del lenguaje y los aspectos lingüísticos que construyen el sentido de un texto polifónico. En esta teoría, los autores amplían la noción de pdv y describen que se compone de un contenido semántico y un juicio dado por una entidad discursiva que es el origen de este. Su propuesta se enfoca en una visión enunciativa, en la cual hay un locutor que construye el enunciado por medio de diversos pdv, siendo el responsable de al menos uno. Aquellos pdv de los cuales no es responsable el locutor tienen como origen a otras entidades discursivas y son introducidas en el enunciado utilizando lazos enunciativos, a partir de los cuales pueden ser identificados. De esta forma parten de cuatro conceptos clave:

Le **locuteur-en-tant-que-constructeur** (abrége en **LOC**) assume la responsabilité de l'énonciation. Le locuteur construit les éléments dont se compose la configuration polyphonique. (2.3.1)

Les **points de vue** (abrégés en **pdv**) sont des entités sémantiques porteuses d'une source qui est dite avoir le pdv. Les sources sont des variables. (2.3.2)

Les **êtres discursifs sources des pdv** (abrégés en **ê-d**) sont des entités sémantiques susceptibles de saturer les sources. (2.3.3)

Les **liens énonciatifs** (abrégés en **liens**) relient les ê-d aux pdv. (2.3.4)

[El locutor como constructor (abreviado como LOC) asume la responsabilidad

de la enunciación. El locutor construye los elementos de los que se compone la configuración polifónica. (2.3.1)

Los puntos de vista (abreviados como pdv) son entidades semánticas portadoras de un origen que se dice tener el pdv. Los orígenes son variables. (2.3.2)

Los seres discursivos, fuentes de los pdv (abreviados como ê-d), son entidades semánticas capaces de saturar los orígenes. (2.3.3)

Los enlaces enunciativos (abreviados como enlaces) conectan los ê-d con los pdv. (2.3.4)] (2004, p. 30)

Entender el sentido de un enunciado polifónico desde esta perspectiva implica, primero, identificar los pdv, después asignar si el responsable de cada uno es una entidad discursiva o el locutor y posteriormente entender las relaciones que se establecen entre los pdv. Las entidades discursivas pueden identificarse a partir de pronombres personales, adjetivos, modalidades, etc., aspectos que son generalmente autorreferenciales. Esto queda reflejado en la estructura polifónica (*structure-p*) que brinda instrucciones para delimitar sus posibles interpretaciones, así como las variables que permiten seleccionar a la que tenga el valor más preciso. Según el valor de las variables es posible reconocer a quién le pertenece la responsabilidad de los pdv. El valor de las variables se obtiene al relacionar pdv opuestos a partir de marcas en el discurso, como la negación, los conectores, el discurso representado, entre otras, y se satura uno de los dos pdv, siguiendo las instrucciones que brinda la estructura polifónica

para encontrar aquella de más valor y así asignar al locutor. Todo esto construye la “configuración polifónica” que es una descripción semántica del enunciado. “La configuration construite par LOC se compose donc de pdv reliés aux ê-d par différents liens” [La configuración construida por el locutor como constructor se compone, por lo tanto, de puntos de vista vinculados a entidades discursivas por diferentes lazos] (2004, p. 30). Lo dicho hasta ahora sintetiza en gran medida su teoría y sus conceptos clave a nivel enunciado, lo cual corresponde a la ScaPoLine Non Étendu, que se orienta principalmente a una perspectiva lingüística. Sin embargo, para el análisis de textos proponen un segundo modelo, que es la ScaPoLine Étendu con la cual llevan estas nociones a tres niveles de análisis.

Uno de los conceptos que resulta innovador en su teoría y que es indispensable para comprender la ScaPoLine Étendu es el “pasaje polifónico”, un fragmento textual que constituye un punto de unidad entre los enunciados individuales y el texto entero. Este constituye el segundo nivel de análisis de la ScaPoLine Étendu, siendo el enunciado el primero, y en un tercer nivel colocan al texto entero. De esta forma, proponen entender los pdv dentro del enunciado, en relación con el pasaje polifónico que presenta un contexto y desde los vínculos del pasaje polifónico con el texto entero en un proceso de ir-y-venir entre los tres niveles, cuya relación se describe de esta manera:

énoncé₁ + énoncé₂ + ... + énoncé_n →
 Passage Polyphonique (PP)
 PP₁ + PP₂ + ... + PP_n → Texte (entier)

[enunciado₁ + enunciado₂ + ... +
 enunciado_n → Pasaje Polifónico (PP)
 PP₁ + PP₂ + ... + PP_n → Texto (entero)]
 (2004, p. 25)

Así, la suma de varios enunciados dentro de una unidad que les brinda contexto genera un pasaje polifónico y a su vez la acumulación de pasajes polifónicos constituye al texto entero. Ya que con la presente investigación buscamos analizar una obra literaria, tomaremos como base el modelo de análisis correspondiente a la ScaPoLine Étendue. Con ello, buscaremos interpretar los pdv en la obra, identificando las entidades discursivas que son su origen y analizándolos con las instrucciones del enunciado en relación con la información contextual brindada por el pasaje polifónico y los vínculos de este con el texto entero. Si bien la ScaPoLine proporciona una teoría operacional para llegar a interpretaciones lingüísticas y literarias de la configuración polifónica, consideramos necesario complementarla con algunas nociones que permitan ligar estas interpretaciones con la función social de la polifonía. En suma, para la configuración polifónica en *Antígona González* resultan relevantes elementos no contemplados por la ScaPoLine como la intertextualidad, y especialmente el archivo, como recursos para introducir voces reales, así como los diálogos entre géneros resultado de sus condiciones híbridas. Para construir una polifonía crítica que contemple la función de estos elementos en la configuración polifónica, recurriremos a algunas nociones referentes a la desapropiación y la escritura comunal, según lo propuesto por Cristina Rivera Garza (2013, 2022).

3.3 Desapropiación, comunalidad y polifonía

La perspectiva de la ScaPoLine nos ayuda a entender cómo funciona la polifonía a nivel lingüístico y estructural dentro del texto. Sin embargo, el cruce de voces en *Antígona González* resulta relevante, pues su configuración contrapone diversos pdv sobre la desaparición de personas en México, problemática que aborda desde el nivel temático para cuestionar fenómenos en torno a esta por medio del lenguaje. Es decir, se trata de una polifonía crítica. Para explicar las relaciones entre la estructura, el tema y el contexto sociopolítico de la obra que determinan la configuración de la polifonía crítica, abordaremos algunas nociones referentes a las necroescrituras (2013) y las escrituras geológicas (2022) de Cristina Rivera Garza. Particularmente nos interesa el concepto de desapropiación que nos proporciona bases para entender la función de los intertextos en la configuración polifónica de *Antígona González*, en especial de aquellos que provienen del archivo, para traer a la obra voces de víctimas directas e indirectas de la desaparición y, así, ligar la literatura con la realidad social. De igual forma, resulta relevante el concepto de escrituras comunales que nos permite entender los motivos que llevan a utilizar una configuración polifónica para representar el alcance social de esta problemática. En este apartado definiremos estas nociones y explicaremos la forma en que se vinculan con la polifonía crítica.

En *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación* (2013), Cristina Rivera Garza propone la noción de necroescrituras para referirse a un tipo de escritura que se produce dentro de lo que Mbembe (2003)

nombra como necropolíticas. Entendiendo a las necropolíticas como las políticas de estado que dejan sistemáticamente expuestas a la muerte y la violencia a las poblaciones sobre las que se ejerce el poder, las necroescrituras se plantean como una respuesta a tales contextos desde la literatura. Dentro de esta propuesta de Rivera Garza nos interesa particularmente el concepto de desapropiación, estrategia con la cual se introducen voces ajenas al autor, por medio de intertextos que configuran un texto citacionista. Para la desapropiación el uso del archivo como material literario es fundamental, pues permite hablar de la violencia desde las voces de víctimas directas o indirectas, tal como sucede en *Antígona González*. Aunque en *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación* Rivera Garza nombra a estas “voces”, en *Las escrituras geológicas* (2022) cambia este término por sedimentos textuales partiendo de su concepto de desapropiación al decir que: “lo que ahí llamaba voces son en realidad “sedimentos textuales” que nos toca auscultar y levantar, interrogar y subvertir, en ese recorrido vertical y descendente (o ascendente, si la materia bajo escrutinio es la atmósfera) que exige la conciencia del tiempo profundo” (p. 14). El tiempo al que se refiere es construido desde una noción del presente que permite poner de manifiesto el pasado con el rescate del archivo que genera diálogos para el futuro.

En la configuración polifónica de *Antígona González*, la desapropiación es un recurso relevante, pues permite la intervención de voces (o sedimentos textuales) originarias de testimonios reales de la violencia, representando tanto a los presentes

como a los ausentes, y dando un amplio panorama de cómo se vive la violencia de forma directa e indirecta. Sin embargo, desde la ScaPoLine se contempla que la representación de otras voces implica una pérdida de información que puede alterar el sentido de los enunciados originales. Al respecto, señalan:

Déjà par le simple fait d'être représenté, l'énoncé a perdu une des caractéristiques fondamentales, inhérentes aux « vrais » énoncés : celle d'être associé à des coordonnées situationnelles précises (spatio-temporelles, communicatives, etc.), ce qui a des conséquences importantes pour l'emploi des expressions déictiques.

[Debido al simple hecho de ser representado, el enunciado ha perdido una de las características fundamentales inherentes a los «verdaderos» enunciados: estar asociado a coordenadas situacionales precisas (espacio-temporales, comunicativas, etc.), lo cual tiene consecuencias importantes para el uso de expresiones deícticas] (2004, p. 57)

La ScaPoLine limita las consecuencias de esta representación a lo deíctico. Sin embargo, el caso de *Antígona González* es mucho más complejo en el sentido de que al representar los testimonios de las víctimas, incluso desde el discurso directo, se suprime el contexto social en el cual se produjo el enunciado original y en el que se vinculaba con otros pdv que ayudaban a construir su sentido. De esta manera, la representación de los testimonios en la obra de Uribe, así

como de otros textos de archivo, implican una resignificación que puede llegar a ser conflictiva, al borrar en cierta medida a los sujetos que son el origen de los enunciados emitidos con una intención de denuncia desde el conflicto que los volvía víctimas. De igual forma, se pierde la información de las circunstancias sociales de las cuales deriva la enunciación.

La desapropiación es compatible con la polifonía crítica y puede ser utilizada como un recurso para su configuración, pero ambas nociones tienen diferencias a considerar. Si bien en la desapropiación se ponen en diálogo una pluralidad de voces por medio de la citación, la polifonía crítica va más allá, pues pretende entender las configuraciones polifónicas que permiten una interacción entre voces literarias y sociales. Además, en la polifonía crítica influyen tanto las voces reales como las ficticias, que se relacionan entre sí para construir nuevos significados y cuestionar, desde las relaciones con las que se vinculan, los contextos sociales sobre y desde los cuales se escribe. Al respecto de las voces ficticias y reales, debe entenderse como voces ficticias aquellas que pertenecen a personajes de la obra que son desarrollados en función de la misma, mientras que con voces reales nos referimos a aquellas que se incluyen en el texto, pero que tienen su origen en testimonios de víctimas de la violencia o documentos de archivo. En este sentido, la desapropiación solo explicaría lo que sucede con las voces reales originarias del archivo o pertenecientes a intertextos, mientras que la polifonía crítica busca observar también los diálogos que se producen desde lo ficcional.

El concepto de desapropiación de Cristina Rivera Garza se basa en la comunalidad propuesta por Floriberto Díaz, que a su vez toma este término de las comunidades mixes, particularmente del pueblo ayöök. En las comunidades indígenas este concepto tiene que ver con una cosmovisión que implica hacer una vida en comunidad partiendo de cinco principios: “La Tierra como madre y como territorio. El consenso en asamblea para la toma de decisiones. El servicio gratuito como ejercicio de autoridad. El trabajo colectivo como un acto de recreación. Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal” (2007, p. 40). Desde estas nociones, se entiende que la comunalidad, en principio, tiene más que ver con una forma de organización comunitaria, más que con la creación literaria; sin embargo, la propuesta de Rivera Garza toma solo dos elementos para orientarlos a la literatura, estos son los correspondientes al trabajo colectivo y al servicio gratuito. Roberto Cruz Arzabal en su artículo “Necroescrituras” (2024) señala que:

estos no pasan de manera directa a la escritura literaria, sino que son transformados mediante un proceso de mediación conceptual en el que las teorías sobre producción textual y de autoría definen la escritura literaria como un trabajo de orden material, del tipo que debe ser colectivizado y distribuido como parte de la formación de la comunidad (p. 363).

Considerando estos principios, la polifonía crítica, como escritura comunal, sería

el resultado de un servicio comunitario en el que la integración de voces reales implicaría un trabajo colectivo, en cuanto al involucramiento del archivo y recursos intertextuales. De esta manera, la comunalidad en la polifonía crítica construye una perspectiva colectiva sobre las formas en que la problemática de la desaparición de personas afecta a una población amplia y diversa.

4. Primeras nociones de una teoría de la polifonía crítica

Nuestra teoría de la polifonía crítica pretende explicar la manera en cómo se construye la configuración polifónica de textos literarios, en los que se introducen una pluralidad de voces recurriendo a intertextos, en los que el archivo y el testimonio son piezas claves, así como otros recursos lingüísticos que responden a una función social. En este sentido, la teoría de la polifonía crítica busca describir los recursos, entidades discursivas y lazos con los cuales se configura la polifonía para introducir en el texto las voces de seres reales inmersos en contextos de necropolíticas y, más particularmente, a las voces de los muertos o ausentes. La ScaPoLine se desarrolla, en primera instancia, enfocada en la lengua desde un estudio lingüístico para después aplicarlo al habla en el análisis literario. Nuestra teoría de la polifonía crítica retoma sus nociones sobre la polifonía desde la lingüística y las aplica a una perspectiva literaria para analizar la configuración polifónica de obras que cuestionan desde su estructura, en relación con lo temático, fenómenos sociales. Ello entendiendo que la

polifonía crítica se presenta con una configuración particular como resultado de una serie de decisiones autorales que implican emplear la lengua como sistema de signos para cuestionar narrativas oficiales y hacer presentes una multiplicidad de voces que aportan a la construcción del sentido de la obra. La polifonía crítica, entonces, se presenta en obras literarias que abordan problemáticas sociales vinculadas con la violencia o la muerte y que, desde la manera en que ponen en diálogo a múltiples voces, cuestionan estas circunstancias. Además, recurre a intertextos para introducir entidades discursivas ficcionales o que no pertenecen a la ficción, cuando se emplea el archivo, lo que permite ligar a la literatura con la realidad que cuestiona.

4.1 Ejemplo de la polifonía crítica en Antígona González

Antígona González muestra una configuración polifónica compleja que permite estudiar diversas marcas del discurso y recursos literarios y lingüísticos con los que se construye la polifonía crítica. Esto se debe a que, además del empleo de intertextos, presenta monólogos, diálogos y coros en los que Sara Uribe cumple la función de locutora como constructora del texto (LOC), según lo descrito en la ScaPoLine. Sin embargo, *Antígona* es, por lo general, la locutora que presenta imágenes en donde se exponen los pdv de diversas entidades discursivas, entre las que pueden encontrarse seres reales o ficticios, vivos o muertos y presentes o ausentes. Observemos cómo funciona la polifonía crítica en la obra, tomando como ejemplo el siguiente fragmento:

- (1) No querían decirme nada.
 (2) Tadeo no aparece. (3) No querían decirme nada.
 (4) Un vaso resbalando de una mano húmeda. Estrépito de cristales. El nudo en el vientre. El nudo y la náusea. El nudo. Pequeñas gotas de sangre fresca sobre los mosaicos.
 (5) Un vaso roto ya no es un vaso. (6) Eso pensé. (7) Eso les dije.
 (8) ¿Qué es lo que murmuran? ¿Por qué todo lo deslizan en voz baja? ¿Qué es lo que están deshaciendo? (9) Te estamos diciendo que Tadeo no aparece. (10) Te estamos diciendo que somos muchos los que hemos perdido a alguien (2012, p. 16).

En este pasaje polifónico se encuentran pdv de diferentes seres discursivos con los cuales expresan realidades, opiniones, discursos, etc. Estos pdv construyen una configuración polifónica en la que Antígona, como locutora, los entrelaza tomando actitudes sobre ellos para generar sentido. Aunque la relación entre todos los pdv que configuran este pasaje polifónico resulta ampliamente interesante; sin embargo, por límites de este artículo, nos enfocaremos exclusivamente en 3 pdv: (1) “No querían decirme nada” (reiterado en (3)), (2) “Tadeo no aparece” y (9) “Te estamos diciendo que Tadeo no aparece”. Comencemos con (2) “Tadeo no aparece”, que analizaremos aquí solo a nivel enunciado, pero en relación contextual con la obra entera. Dentro de la ScaPoLine se contempla la negación como una evidencia de que existe un pdv opuesto implícito, es decir, que siempre que se presenta un enunciado negativo implica uno positivo, que en este caso sería “Tadeo sí aparece”. Esto resulta relevante, ya que el pasaje polifónico presentado se encuentra en las primeras páginas del texto y, aunque se trata de la escena en la que se le informa a Antígona que Tadeo está desaparecido, se menciona por primera vez su

nombre en (2). Ello implica que se pueden identificar dos pdv opuestos en este enunciado: el negativo, en el que el responsable podría ser un tercero colectivo y el positivo, del cual sería responsable la autora como LOC. Esta contradicción estaría haciendo referencia a un nivel metatextual que se vincula con el limbo en el que quedan las personas desaparecidas entre la ausencia y la presencia, un aspecto ampliamente desarrollado en la obra.

A lo largo del texto nos encontramos con otras contradicciones que tienen que ver con la dificultad de conseguir respuestas en un sistema que funciona a base del ocultamiento de la información. Aquí entran los dos pdv que nos interesan. (1) “No querían decirme nada”, enuncia Antígona, y desde la negación podemos intuir que hay un pdv contrario detrás de este, que es que “sí querían decirle algo”. Esto implica que, para empezar, había algo que decir y que el hecho de no hacerlo implica una voluntad de no querer. No se trata entonces de que no se cuente con la información que debe decirse, sino que no se quiere decir. En contraste, al final de este pasaje aparece el pdv (9) “Te estamos diciendo que Tadeo no aparece”. Aunque desde el formato de monólogo es

Antígona quien hace la enunciación, podemos intuir que ella no es la responsable de (9) precisamente porque se distancia de él con (1) y (3). El responsable sería el mismo tercero no identificado que también es responsable de (2) y que busca silenciar los hechos. La oposición de estos pdv deriva en un doble reclamo: uno de parte de Antígona que dice que la información no es suficiente y uno institucional que le dicta conformarse con saber que Tadeo no aparece. Los cuatro pdv que observamos en este pasaje polifónico nos hablan ya de cuestiones críticas del empleo de voces que son introducidas dentro del monólogo de Antígona.

La polifonía crítica en la obra va evolucionando, de forma que en este monólogo inicial entran poco a poco nuevas voces que modifican la configuración polifónica de la obra, presentándose como coros o diálogos. En la segunda parte titulada “Esta mañana hay una fila inmensa”, encontramos ejemplos de configuraciones polifónicas distintas a las presentadas en el pasaje anterior, como es la que se presenta en el interrogatorio, en donde entran en juego voces institucionales ficticias que cuestionan a voces de víctimas reales, tal como sucede en el siguiente fragmento:

(1) ¿QUIÉN ERA EL PADRE O HIJA, O HERMANO O TÍO O HERMANA O MADRE O HIJO DEL CADÁVER ABANDONADO?

(2) *Le di la bendición.* **(3)** *Me dijo:* **(4)** *‘luego vengo mamá’.* **(5)** *Después supimos que no había llegado el autobús.* **(6)** *Imagínese.* **(7)** *Está casado, tiene tres niños y una niña.* **(8)** *Me la paso pensando en él.* **(9)** *Tristeando.* (2012, p. 83)

El interrogatorio en el que se encuentra este pasaje polifónico desarrolla temas referentes a la labor de búsqueda dentro de contextos institucionales en los que las víctimas indirectas se enfrentan a la revictimización y la obstaculización de los procesos. Como respuestas dentro del interrogatorio se emplean citas de testimonios y notas periodísticas sobre la violencia en México. En este ejemplo dialogan al menos tres entidades discursivas, pero la que nos interesa principalmente es a la que se le asigna la responsabilidad del enunciado (4) “luego vengo mamá”. Al emplear el discurso directo, (3) funciona como un lazo enunciativo que vincula (4) con los pdv (2) - (9), de

forma que se puede intuir que el responsable de (3) es la madre de la entidad discursiva responsable de (4). Además, con (5) la madre se distancia de (4) dando a entender que su hijo no volvió, idea que es reforzada con (6) - (9). Bajo el entendido de que la tipología textual de este pasaje polifónico es un interrogatorio e identificando (1) como pregunta y (2) - (9) respuesta, podemos identificar, además, que el responsable de (4) es a quien (1) refiere como “el cadáver abandonado”, lo que implicaría que quien está brindando la respuesta a la pregunta es una persona muerta, aunque no se encuentra presente en la escena. Además, en este ejemplo se ponen en diálogo la litera-

tura y el archivo, debido a que lo señalado en itálicas es parte de un testimonio real de una madre buscadora. Esta construcción de pregunta y testimonio se replica en todo el interrogatorio, creando un pasaje polifónico en el que entra en diálogo lo ficticio y lo real.

5. Conclusiones

Lo presentado en este artículo son apenas las primeras nociones de esta propuesta para una teoría de la polifonía crítica orientada a las necroescrituras, bajo el presupuesto de que la forma en que dialogan múltiples voces en estas obras permite emplear la literatura como un medio para la denuncia social y la representación del dolor colectivo. En este sentido, por medio de la polifonía crítica, la literatura cumple, además de una función estética y poética, una función social, que expone, representa y documenta problemáticas sociales, recurriendo a voces de víctimas reales que son introducidas y resignificadas en la ficción.

Bibliografía

- Alicino, L. (2020). El cuerpo colectivo de Antígona. Mito y reescrituras en *Antígona González* de Sara Uribe. *Rassegna iberistica*, 43(114), 321-340. doi: <https://doi.org/10.30687/Ri/0392-4777/2020/114/005>
- Jean-Claude, Anscombre. (2011). Polifonía: nociones y problemas. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, (58-59), 21-51. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44163418_Polifonia_nociones_y_problemas
- Aristizábal, P. (2023). Antígona revisada en tres momentos de la escritura de mujeres. *Ética & Política / Ethics & Politics*, 25(3), 149-159. Re-

Esta multiplicidad de voces no solo enriquece la dimensión literaria de la obra, sino que también desafía las nociones tradicionales de autoría al desplazar el foco del autor individual hacia la colectividad. La estructura híbrida de *Antígona González*, generada por el cruce de géneros y la inclusión del archivo, permite que se construya una memoria colectiva que rescata las voces de personas desaparecidas y víctimas indirectas de esta problemática.

Agradecimientos

Este artículo parte del proyecto de investigación *La polifonía crítica respecto a las necroescrituras en Antígona González*, de Sara Uribe para obtener el grado de maestra en Estudios Críticos del Lenguaje, el cual se realiza bajo la dirección del Dr. Gerardo Gutiérrez Cham y la codirección de la Dra. Alicia Vargas Amésquita y con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAH-CYT).

- cuperado de <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/ef652a14-5329-4ff2-81c9-9ff05ab97758/content>
- Bajtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- (1989). *Teoría y estética de la novela*. España: Taurus.
- Bolte, R. (2017). Voces en off: sobre el desplazamiento del decir poético frente a la violencia. *Manca* de Juana Adcock y *Antígona González* de Sara Uribe. *Tintas. Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericana*, (7), 59-78. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/296276803.pdf>

- Butler, J. (2001). *El grito de Antígona*. Barcelona: El Roure.
- Cuvardic García, D. (2016). El monólogo dramático en el discurso poético. *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 40(1), 167-182. doi: <https://doi.org/10.15517/rk.v40i1.24152>
- Cruz Arzabal, R. (2019). Necroescrituras fantológicas: espectros y materialidad en *Antígona González* y *La sodomía en la Nueva España*. *iMex México Interdisciplinario*, 8(16), 68-83. Recuperado de <https://www.aacademica.org/roberto.cruz.arzabal/9.pdf>
- (2024). Necroescrituras. *Arte-factos para los estudios literarios*. Universidad Nacional Autónoma de México, 351-378.
- Ducrot, O. (1973). *La preuve et le dire*. París: Mame.
- (1982). La notion de sujet parlant. En *Recherches sur la philosophie et le langage* 2 (pp. 65-93). Grenoble: Université de Grenoble.
- Estupiñán, R. G. (1994). Intertextualidad: teoría, desarrollos, funcionamiento. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, 3, 139-156. Recuperado de: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/signa-revista-de-la-asociacion-espanola-de-semiotica--11/html/dcd92a92-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5_21.html
- García, E. C., y López, M. A. (2019). Duelo y memoria de los cuerpos ausentes en *Antígona González*. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 18, 36-65.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.
- (1984). *Figures III*. París: Seuil.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica* 25. Madrid: Editorial fundamentos.
- (1984). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía: literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Las Heras, S. I. (1998). La literatura desde el enfoque de la pragmática. *Interlingüística*, (9), 139-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=896989>
- Llorente, M. E. (2021). Dimensiones espaciales en *Antígona González*, de Sara Uribe. *Hibridismos, marginalidades y transgresiones. IBEROAMERICANA. América Latina-España-Portugal*, 21(77), 213-235. doi: <https://doi.org/10.18441/ibam.21.2021.77.213-235>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. (E. Falomir Trad.) España: Melusina.
- Montalbán, A. M. (2023). *El Estado mexicano frente a la acción colectiva de víctimas indirectas de desaparición: reconocimiento de la competencia del Comité contra la Desaparición Forzada (CED) de la Organización de las Naciones Unidas (2017-2020)* [tesis doctoral inédita]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Puebla.
- Moro, A. B. (2009). Capítulo 2: La polifonía. En L. Ruiz y X. A. Padilla (eds.) *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 45-64). Berna: Peter Lang.
- Nølke, H. (1985). Le subjonctif : fragments d'une théorie énonciative. *Langages*, 80, pp. 55 - 70. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1985_num_20_80_1513.
- Nølke, H., Fløttum, K., y Norén, C. (2004). *ScaPoLine: la théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. París: Éditions Kimé.
- Puig, L. (2013). La polifonía en el discurso. *Enunciación*, 18(1), 127-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782073>.
- Ramazani, J. (2014). *Poetry and its others*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Rivera Garza, C. (2013). *Los muertos indóciles. Necroescrituras y desapropiación*. Barcelona: Tusquets Editores.
- (2022). *Escrituras geológicas*. España: Iberoamericana Vervuert.
- Secretaría de Gobernación - Comisión Nacional de Búsqueda. (s.f.). *Versión Pública RNPd-NO*. Recuperado el 26 de julio de 2024 de <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/ContextoGeneral>.
- Sófocles. (2000). *Tragedias. Áyax. Antígona. Edipo rey. Electra. Edipo en Colono*. España: Gredos.
- Uribe, S. (2012). *Antígona González*. México: Sur+
- (2017). ¿Cómo escribir poesía en un país en guerra? *Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericana*, 7, 45-58. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/C%C3%B3mo-escribir-poes%C3%ADa-en-un-pa%C3%ADs-en-guerra-Uribe/adbcflae50b90690130f28f67396bd29f0586e71>.
- Triana, S. V. (2012). Capitalismo gore y ne-cropolítica en México contemporáneo. *Relaciones internacionales*, (19), 83-102. doi: <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2012.19.004>.
- Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Editorial Ariel.

En el nombre del Padre: una mirada al discurso religioso en Lengua de Señas Mexicana

In the Name of the Father: a look at religious discourse in Mexican Sign Language

Miroslava Cruz-Aldrete

miroslsm@gmail.com

Universidad Autónoma

del Estado de Morelos

ORCID: 0000-0001-8110-4300

<https://doi.org/10.32870/vel.vi111>

Recibido: 17/08/2024

Aceptado: 01/03/2025

Publicado: 22/07/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E265

RESUMEN: El estudio de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es un campo en desarrollo. Si bien hoy en día conocemos más sobre su estructura gramatical, en otros aspectos es casi desconocida. Al respecto, existe un vacío en torno al papel de los grupos religiosos que desde las primeras décadas del siglo pasado han contribuido a la formación de las personas sordas a través del uso de las señas. En este sentido, el objetivo de este trabajo es poner en el centro de la discusión la tarea de traducción/interpretación del discurso religioso (en español) a la LSM. Consideramos que llevarla a cabo de manera precisa requiere del conocimiento de la gramática de la LSM y de la cultura sorda, a la par de un saber teológico, es decir, de la comprensión de las figuras retóricas empleadas en los textos religiosos. Para ilustrar este fenómeno, analizamos la producción de la oración religiosa el *Padre nuestro* a partir de comparar las versiones que se encuentran documentadas por la congregación de religiosos claretiana de la CDMX, que datan de las últimas décadas del siglo XX hasta entrada la segunda década del siglo actual, con respecto a las producciones empleadas por intérpretes de LSM a partir del trabajo realizado por la Pastoral de sordos. Resaltamos el uso del español signado *versus* la LSM, así como la reflexión lingüística que se da al interior de esta pastoral para expresar una versión en LSM que asuman como propia y que pueda ser difundida en todo el país.

PALABRAS CLAVE: Lengua de Señas Mexicana, español signado, sordo, discurso religioso, traducción.

ABSTRACT: The study of Mexican Sign Language (LSM) is a developing field. Although we know more about its grammatical structure today, in other aspects, it remains largely unknown. In this regard, there is a gap regarding the role of

COMO CITAR: Cruz-Aldrete, M. (2025). En el nombre del Padre: una mirada al discurso religioso en Lengua de Señas Mexicana. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.265>

religious groups, which, since the first decades of the last century, have contributed to the formation of deaf people using sign language. In this sense, the objective of this paper is to place at the center of the discussion the task of translation/interpretation of religious discourse (in Spanish) into LSM. We start from the idea that knowledge of the grammar of LSM and Deaf culture is required, along with theological knowledge, that is, an understanding of the rhetorical figures of speech used in religious texts. To illustrate this phenomenon, we analyze the production of the religious prayer *Our Father* by comparing the versions documented by the Claretian religious congregation of the CDMX, dating from the last decades of the 20th century until the second decade of the current century, concerning the productions used by LSM interpreters based on the work carried out by the Pastoral deaf ministry. We highlight the use of signed Spanish versus LSM, as well as the linguistic reflection that occurs within this ministry to create a version in LSM that they assume as their own and can disseminate throughout the country.

KEYWORDS: Mexican Sign Language, Signed Spanish, Deaf, religious speech, translation.

Introducción

Al incursionar en el estudio de las lenguas de señas resulta inevitable tener que sumergirse en la historia de la comunidad sorda. Conocer, cómo, cuándo y dónde se originaron este tipo de lenguas nos conduce a una serie de caminos cuyo recorrido nos deja, casi siempre, en la entrada de las primeras escuelas para sordos o en el quicio de la puerta de alguna iglesia (Fischer y Lane, 1993). Algunos ejemplos que ilustran este andar los encontramos en diversas fuentes que hacen referencia a los primeros maestros de sordos (siglo XVI – XIX), quienes provenían, principalmente, de órdenes religiosas. Al respecto, cabe destacar la figura del sacerdote Jaime Clotet (1822-1898) cuya labor pastoral y educativa era realizada en lengua de señas. Si bien dicho personaje no conoció México, a la fecha su legado ha sido transmitido y conservado por los miembros de la congregación claretiana, y como veremos más adelante, Clotet ocupa un lugar importante en la historia de la comunidad sorda de la CDMX (Serrat y Cruz-Aldrete, 2023).

Varios autores han sostenido que gracias al espacio de convivencia que tuvie-

ron las personas sordas para recibir una formación educativa y religiosa, coadyuvó a la conformación de comunidades sordas (CS) que dieron origen a un sistema lingüístico visogestual, el cual se ha enriquecido y transformado con el paso del tiempo. Asimismo, fue un lugar propicio para la construcción y compartimiento de cánones culturales propios de las personas sordas que hace una diferencia con respecto a los grupos sociales oyentes (Lane, 1984; Lane, Pillard y Hedberg, 2011; Padden y Humphries, 1988, 2005; Napier y Leeson, 2015), por ejemplo, la asignación del nombre propio en lengua de señas (Cruz-Aldrete y González Muciño, 2022).

Por otra parte, habría que decir que las CS experimentaron una situación similar a la evangelización de los pueblos indígenas, usuarios de una lengua originaria (López de la Torre, 2016; Máñez, Reyes & Villavicencio, 2014). Así, a las personas sordas, además de enseñarles las primeras letras, también se les adoctrinó en una religión determinada, como puede observarse en la obra *Catecismo de los mudos* publicada por

Clotet i Fabrés (1870), en donde se expone la forma en que debería ser enseñada la fe, la doctrina, y la moral de la iglesia católica, a partir del uso de las señas y de ilustraciones.

Una mirada retrospectiva sobre el desarrollo de las CS nos permite conocer el papel de las distintas congregaciones religiosas en su formación, así como la variación sociolingüística en el uso de la LS debido a la pertenencia a un grupo religioso determinado. En México, las diferencias son patentes entre grupos de sordos católicos, protestantes o testigos de Jehová; así, a la par de identificarse como sordos usuarios de la LSM se reconocen como sordos señantes católicos. Esta autodenominación no es cosa menor y se expresa en el uso diferenciado de señas con las cuales se hace referencia a determinados ritos, oraciones religiosas básicas, o para nombrar divinidades que no comparten con miembros de otros cultos. En este orden de ideas, llama poderosamente la atención que aun cuando el campo de estudio sobre la relación entre el lenguaje y la religión no es de reciente aparición,¹ al menos, en nuestro caso particular, poco o nada se ha discutido sobre el uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como un instrumento para la comprensión de las prácticas sociales que existen entre los miembros de la comunidad sorda. O bien, en cuanto al empleo de la doctrina religiosa para transmitir y ense-

ñar, en mayor o menor medida, la LSM y el español, a pesar de reconocer el papel de los grupos religiosos en la formación de las personas sordas.

La intención de este trabajo es hacer una aproximación de cómo se han producido los discursos doctrinarios religiosos que transitan del español —como la lengua dominante— a la LSM. Debido a los límites de extensión sugeridos para su exposición, solo presentamos el análisis de la oración el *Padre Nuestro*. Hacemos una comparación de la traducción/interpretación que se ofrecía de esta oración en la década de los ochenta del siglo XX, y en la segunda década del siglo actual.

Para fines de este estudio, nos enfocamos en la labor de los misioneros clarretianos quienes han trabajado con la CS de México desde la primera década del siglo XX hasta la actualidad, tanto en su enseñanza formal como en su educación religiosa. Sobre este último punto, intentamos colocar en el centro de la discusión cómo la interpretación de la doctrina religiosa involucra un cuidadoso ejercicio de traducción del discurso de la lengua fuente (español) a la lengua meta (LSM), el cual atañe un conocimiento sobre la cultura sorda y la heterogeneidad lingüística de los miembros de la CS, así como de teología. Partimos de la idea que, si el objetivo de esta traducción/interpretación del contenido del discurso religioso es que los sordos señantes conozcan su valor espiritual, se requiere, además, de un dominio de la gramática del español y de la LSM y de la comprensión de las figuras retóricas empleadas en los textos religiosos.

1 Como se puede apreciar en la discusión de Darquennes & Vandenbussche (2015), quienes exponen la complejidad del discurso religioso como símbolo identitario o de poder.

Se trata de una investigación en curso en la cual participan tres colaboradores (dos hombres y una mujer); dos de ellos intérpretes en LSM y dedicados al ámbito educativo con alumnos sordos; y el otro participante, usuario de la LSM y seminarista. Los tres son miembros activos de la comunidad sorda y participan de manera constante en la Pastoral de sordos, además de participar de manera activa en la interpretación de la liturgia. Mantienen un estrecho vínculo con la labor desarrollada por los claretianos de la CDMX.

La exposición de este trabajo se divide en tres apartados. El primero hace referencia a la historia de la comunidad religiosa *sorda* de San Hipólito (Templo de San Hipólito y Casiano, CDMX), a partir de la labor de los claretianos y de la Pastoral Sorda. El segundo abarca el análisis del corpus compuesto por diferentes versiones de las oraciones religiosas consideradas básicas, realizadas en LSM y en español signado: el *Padre nuestro*. Cabe destacar que la motivación para incluir en este análisis dos versiones distintas en LSM responde al señalamiento de los propios colaboradores identificados por sus iniciales (LG, CS, EA) que intervinieron en esta investigación, quienes mencionan de manera explícita que se hicieron algunas modificaciones de manera consensuada para la interpretación de las oraciones religiosas, como se puede observar en la actualidad. Por tanto, consideramos pertinente reportar una versión que data de antes del primer trabajo realizado por la Pastoral de sordos (2010) y otra posterior a esta fecha. En el apartado final, ofrezco algunas reflexiones a manera de conclusión.

1. La pastoral de sordos en México y la comunidad sorda de San Hipólito de la CDMX

Poco se sabe de la historia de los sordos como individuos antes del siglo XIX, a menudo abandonados, o reclusos en hospicios o en hospitales psiquiátricos. Eran prácticamente invisibles, pues, como lo han reportado algunos historiadores, era común que no tuvieran “un nombre propio” con el cual pudiera hacerse referencia a ellos, y solo fueran nombrados bajo el apelativo de el “sordo”.²

Algunos de estos sitios eran atendidos por órdenes religiosas que tenían como parte de su apostolado la atención a las personas sordas. Para aquellos que eran abandonados se les daba un espacio para vivir en cuanto los instruían en algún oficio, les enseñaban a leer y a escribir e incluso se daban a la tarea de oralizarlos. Entre los religiosos que atendían a los sordos había quienes conocían algunas señas. No es casual esta situación dado que algunas órdenes podían tener voto de silencio y, por tanto, creaban una serie de señas para comunicarse en la vida cotidiana. Por consiguiente, no es extraño que estos hayan encontrado la forma de interactuar con las personas sordas a través de las manos y los gestos, ni que posteriormente hayan aprendido las señas empleadas por los propios sordos para comunicarse entre ellos, y para poder enseñarles. Un ejemplo de esta

2 Es difícil seguir el rastro de estas personas, como lo refiere Bégazu-Deluy (1993) en el destacado texto “Personalities in the world of Deaf Mutes in 18th century Paris”. Será hasta el siglo XIX y XX cuando haya evidencia de personajes sordos por sus aportaciones al arte o a la cultura.

labor la encontramos en el trabajo que realizaron los misioneros Claretianos en México, desde principios del siglo XX, el cual dará la pauta para la conservación, enseñanza y desarrollo de la LSM, al congregar un número importante de sordos provenientes de distintas partes de la CDMX, como se detalla a continuación.

1.1 La iglesia de San Hipólito en la CDMX: un punto de encuentro para la comunidad sorda

La iglesia de San Hipólito en la Ciudad de México, o de San Judas Tadeo, como se le conoce por la mayoría de la población, se convirtió desde las primeras décadas del siglo pasado en un lugar de reunión de la comunidad sorda. Es posible reconocer al menos tres periodos importantes en el desarrollo de la historia de esta comunidad católica a partir del trabajo de los claretianos.³ El origen se remonta al año 1905, fecha en la cual se reconoce que el padre Camilo Torrente de la orden de los claretianos comienza, por primera vez en México, la experiencia de atender pastoralmente a un grupo de sordos pobres de la capital del país, e inicia a impartir catecismo e instrucción religiosa a través de “sus señas”.

El inicio de una primera etapa de enseñanza formal a la comunidad sorda (1929-1961) se identifica con el trabajo emprendido por el Padre Olleta quien, en conjunto con otras personas sordas y oyentes, enseñaba a

los sordos a escribir, contar, *hablar* y a rezar. Además de la educación primaria, se les capacitaba en algún oficio. Así, el templo de San Hipólito se convierte en un primer espacio al cual asisten sordos de diferentes edades para ser instruidos; adquirió fama como un lugar de reunión y atención para la comunidad sorda, lo cual hizo que de manera paulatina aumentara significativamente el número de sordos que asistía a este lugar, como lo podemos atestiguar aún en nuestros días.

La segunda etapa data de 1961, en la cual sobresale la figura del P. Ángel Alegre Conde. Se caracteriza por ofrecer una enseñanza a partir del uso de la LS, y se enfocaba en cuatro áreas: religiosa, pastoral, social y cultural. Con respecto al área religiosa, se destaca la interpretación simultánea de la misa dominical utilizando la LS. No obstante, como hemos podido constatar por algunos documentos de la pastoral de sordos y por los comentarios de los propios sacerdotes que vivieron esa época, al parecer se propició el uso del español signado, y no de la LSM. El uso del español signado se explica porque en ese momento histórico existe un desconocimiento de la estructura de las LSs en general y de la LSM en particular. De tal modo que existían falsas ideas sobre la gramática de las lenguas de señas y se pretendía expresar la estructura del español al producir el discurso en señas.⁴ Incluso

3 La mayoría de los datos que aparecen en apartado de la historia de la comunidad sorda en San Hipólito fueron proporcionados por el Padre Martín M. del Templo de San Hipólito en la Ciudad de México. La información aparece con mayor detalle en Cruz-Aldrete (2008).

4 Cabe recordar que el estudio de la LS con herramientas de la lingüística comienza apenas en la década de los sesenta del siglo XX. En México, será hasta finales de la década de los ochenta cuando comience la investigación sobre la LSM

se crearon signos que representaban la morfología del español, por ejemplo, la flexión verbal. El uso de este tipo de señas, denominadas *signos metódicos*,⁵ fue una práctica común en las escuelas y en otros espacios de convivencia.

Por tanto, como se podrá observar más adelante, si bien en la producción de las oraciones religiosas se emplean señas de la LSM, en un primer momento no se respeta la estructura gramatical de esta lengua. Asimismo, existe una notoria presencia de signos metódicos en la realización de varias señas, como se podrá observar más adelante en el apartado *Oraciones religiosas en LSM y en español signado*.⁶

5 La aparición de este tipo de signos data del siglo XVIII. Se reconoce que el primero en introducirlos fue el Abad de L'Épée, famoso por formar la primera institución educativa para sordos en Francia (y en el mundo). Esta escuela da origen a la antigua Lengua de Señas Francesa (LSF). Con esto no pretendo decir que el Abad de L'Épée crea la LSF; la importancia de este personaje radica en exponer que los sordos se comunican a través de las manos, del cuerpo, de los gestos. Según la historia, la labor pastoral que realizó con dos hermanas gemelas sordas hizo que percibiera esta forma de comunicación.

6 No obstante, es de destacar el interés del grupo encabezado por el padre Alegre por asistir a los congresos nacionales e internacionales, en donde se abordaban temas sobre la educación del Sordo, así como el estudio de la lengua de señas, lo cual se puede constatar en algunos documentos que elaboraron para describir las señas de la LSM y con ello enseñar esta lengua a maestros y a intérpretes. Por ejemplo, emplearon términos usados en la lingüística de la lengua de señas, como la distinción entre el uso de los articuladores activos, gestos y movimientos.

La última etapa de la labor de los claretianos, con las particularidades ya mencionadas, concluyó con el siglo XX. A partir de entonces, se inició una nueva dinámica marcada por la movilidad de los sacerdotes de la Ciudad de México, quienes comenzaron a prestar sus servicios en otros estados del país. Durante este periodo también se elaboraron folletos de catequesis para explicar los sacramentos y la misa en Lengua de Señas Mexicana (LSM), se ofrecieron cursos de aprendizaje de la LSM dirigidos a personas oyentes, y surgió un creciente interés por el estudio formal de la LSM como una lengua en sí misma.

En resumen, la labor ejercida por los claretianos con la comunidad Sorda nos permite reconocer varios hechos sobresalientes en función del desarrollo de la comunidad y su lengua: 1) brindaron un espacio para la reunión de las personas sordas y con ello se logró afianzar sus vínculos como miembros de una comunidad que posee su propia lengua, historia, y cultura; 2) la enseñanza y transmisión de la LSM utilizada en la Ciudad de México al ser empleada en otros lugares del interior de la República Mexicana, ya sea por la participación de los sacerdotes invitados a otras comunidades fuera de la CDMX, o por los propios sordos a través de los intercambios o encuentros sociales que realizan de manera constante; 3) la conformación de un grupo integrado por personas sordas y oyentes para desarrollar actividades con el fin de reflexionar sobre la interpretación y traducción de la LSM del acto litúrgico.

1.2 Las comunidades de sordos católicos en México en el s. XXI

En el 2008 se formó el Comité Promotor Nacional de la Pastoral de Sordos (CPN),⁷ organismo de coordinación y servicio de la Pastoral de Sordos. Entre sus funciones se destaca el “velar por la formación espiritual y humana de sus miembros, a mantener la Pastoral de Sordos en fidelidad de la Iglesia y su magisterio, y a preservar la identidad y la unidad de las comunidades católicas de Sordos”. Así, cada año los católicos sordos de México, sacerdotes, y agentes pastorales se reúnen en distintos lugares de la República Mexicana con diversos fines, entre ellos la traducción de las oraciones religiosas. Al respecto, es oportuno señalar la participación y liderazgo de los miembros de la comunidad claretiana de San Hipólito de la CDMX.

En el 2010 se realizó en Guadalajara, Jal., la primera reunión para la traducción de las oraciones cristianas más comunes. En palabras de Álvaro Córdova Mendoza, en ese entonces coordinador de intérpretes de Lengua de Señas del CPN, dicha actividad se hizo “... con la finalidad de celebrar juntos en una misma oración, ya que el aislamiento y regionalismos durante años hicieron que se tradujeran e interpretara estas oraciones de maneras diferentes”. Esta percepción sobre la variación de

la LSM es un tema que requiere un estudio más profundo y rebasa los límites de este trabajo; no obstante, es oportuno comentar el énfasis que se hace sobre las variantes léxicas, no así de la gramática.

La CPN ha manifestado su interés por el estudio formal de la LSM, y resaltado la necesidad de formar ILS para ejercer en el ámbito religioso, y a los sacerdotes en el aprendizaje de la LSM, con el objetivo de lograr una formación adecuada de los sordos. En el contexto de nuestra investigación, consideramos adecuado conocer la percepción sobre la formación de ILS en el ámbito religioso por parte de nuestros colaboradores. Por tanto, se les preguntó sobre el uso de la LSM en el acto litúrgico como un medio para la cohesión de la comunidad sorda, y como una estrategia para la transmisión y conservación de la LSM, tanto para las familias sordas como para las familias oyentes con miembros sordos que asisten a las celebraciones religiosas. A manera de ilustración, ofrezco la respuesta del ILS miembro de la comunidad claretiana:

“Sí ayuda a consolidar a una comunidad de sordos más sólida ya que se les ha puesto un poco más de atención en la parte de la formación religiosa y van entendiendo mejor la misa, puesto que participan más que antes. El conservar sus señas religiosas, aprendidas por los anteriores misioneros Claretianos y haciendo una sincronía con las nuevas que van surgiendo en el momento de la formación catequética, van enriqueciendo su lengua. La transmisión de la lengua se hace mediante el compartir en video con otras comunidades del

7 La información de la Pastoral sorda fue obtenida de la página de internet del Comité Promotor Nacional de la Pastoral de Sordos (CPN) [<https://parroquiaicm.wordpress.com/2009/12/24/convocatoria-del-comite-promotor-nacional-de-la-pastoral-de-sordos/>], y de entrevistas con 2 miembros de este comité.

interior de la república lo reflexionado y así se va conservando entre la comunidad interna y nacional.” (LG, Templo de San Hipólito, 10/06/16)

Para nuestros colaboradores se considera importante la formación religiosa de las personas sordas y el uso de la LSM para poder llevarla a cabo. Hemos destacado el comentario de LG dado que nos deja ver la vitalidad de la lengua ante la creación de nuevas señas para fines específicos, y que además surgen de la propia comunidad sorda. Al respecto, como se mencionó en la introducción de este trabajo, nuestro análisis se enfoca al estudio de la oración denominada *Padre nuestro*.

2. Padre Nuestro ¿LSM o español signado?

2.1 Metodología

Corpus y colaboradores

El corpus se compone de dos videograbaciones del *Padre Nuestro* en LSM correspondientes a una versión de LSM previa al trabajo realizado por la CPN en el 2010; una videograbación del *Padre Nuestro* en español signado recuperada de Youtube (2009); dos videograbaciones del *Padre Nuestro* en LSM recuperadas de Youtube (2012); tres videograbaciones del *Padre Nuestro* en LSM (2016) y el documento gráfico *Oracional para Sordomudos* elaborado por los misioneros claretianos, Templo de San Hipólito (s.f).⁸ Las grabaciones fueron realizadas en los lugares de origen de cada colaborador

8 Este último puede haberse publicado en la década de los 80 del siglo pasado.

(Guadalajara, CDMX⁹ y Tulancingo) en el primer semestre del 2016.

Criterios de transcripción

Para una mejor lectura de los datos que exponemos, a continuación, presento los rasgos generales de la propuesta de transcripción de la LSM, la cual se compone de varias gradas o niveles: glosa manual, identificación de los articuladores activos, uso de rasgos no manuales (gestos realizados con la cara, movimiento de cabeza o movimientos del cuerpo), anotación de la dirección de la mirada y líneas de traducción.

La *glosa manual* representa únicamente las señas hechas por los articuladores activos, usando palabras del español en mayúsculas, que glosan el sentido aproximado de las señas correspondientes. Cuando solo se incluye este ítem, se entenderá que no se observa presencia de rasgos no manuales (caso excepcional, pues en la gran mayoría se observa el uso de este componente) y que la articulación se realiza con ambas manos, o con la mano dominante. En cambio, el uso de ambos articuladores activos de manera simultánea y con significados diferentes se especifica a través de la notación de

9 La selección de estas comunidades responde a los años de formación de estos grupos. Guadalajara (1978) y CDMX son las que tienen una mayor antigüedad, a diferencia de Tulancingo que data de la primera década del siglo XXI. Agradezco la colaboración de Luis Gerardo Granados Troncoso, sus invaluables comentarios entorno a labor de traducción de las oraciones religiosas en LSM enriquecieron esta investigación.

mano activa (MA) y mano débil (MD) en dos grados (una debajo de la otra).

En nuestra transcripción utilizamos líneas independientes para transcribir lo que hace la mano débil y lo que hace la mano activa, veamos el siguiente ejemplo:

ÍNDICE [↗] L GATO _x
MD: CL: SUPERFICIE-VERTICAL _y [barda] (... [↗]) CabEnfr
MA: CL: ESTAR-EN [ANIMAL-CUADRÚPEDO _x]
MI: _x SOBRE _y 'hay un gato en la barda'

Hemos representado el morfema interactivo en una tercera línea como x “se anota tipo de relación con respecto a” y, por ejemplo: x SOBRE y, significa que hay una entidad —el gato—, previamente enunciada identificada con una (x), seguido de especificar la relación de significado entre los participantes de esta predicación. En este caso se refiere a que (x) está encima de otro elemento enunciado, la barda, identificada con la letra (y).

La transcripción del componente de rasgos no manuales (RNM) incluye los gestos o movimientos realizados con la cabeza, cuerpo, cara (cejas, nariz, lengua, boca, ojos), así como la orientación y movimiento que pueden presentar, que se coarticulan con cada una de las señas léxicas que aparecen con la glosa manual. En el ejemplo anterior, *hay un gato en la barda*, el componente RNM aparece como CabEnfr, que significa cabeceo al frente.¹⁰

10 La mayoría de las convenciones de los RNM pueden ser consultadas en la tesis de doctorado de Miroslava Cruz-Aldrete, *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* (2008).

Debido a la naturaleza de la lengua de señas, es de suma importancia la notación de la “mirada”, la cual aparece indicada como (Mir), seguido de una flecha (→) cuya punta se orienta hacia el lugar donde se mira. De igual manera, la ubicación o lugar de algún elemento enunciado en el discurso se indica bajo la abreviatura (L), seguido de algún número o flecha. De este modo se hace patente las correferencias de los actores que intervienen en la enunciación (Liddell, 2003; Cruz-Aldrete, 2008; Barberà, 2012).

Por otra parte, algunas de las unidades aparecen con una línea arriba del renglón correspondiente a los RNM, en la cual se anotan aquellas convenciones que implica el reconocimiento de los rasgos no manuales gramaticalizados como, por ejemplo, la predicación (pred), que consiste en un movimiento de la cabeza hacia delante.

Bajo el renglón de la glosa manual se añade una traducción libre con respecto al español lo más aproximada al contenido real de la expresión de la LSM. Y, por último, en los ejemplos del corpus que se ofrecen en esta investigación incluimos un siguiente renglón etiquetado como *traducción* (Trad.), en el cual se escribe la versión que conocemos del español sobre estas oraciones religiosas.

2.2 Análisis

La oración *el Padre nuestro*, ilustrada y traducida por los misioneros claretianos (v. Anexo), es un ejemplo del llamado “español signado”, el cual consiste en emplear las señas de la lengua de señas de la comunidad sorda, en este caso de la LSM, pero siguiendo la estructura sintáctica del

español. Para cada palabra del español se realiza una seña.

El español signado es una estructura que no responde a los principios de economía y eficacia de cualquier lengua natural (Cruz-Aldrete & Smith-Stark, 2011). Por otra parte, cabe mencionar que así como algunas de las palabras del español no tienen un equivalente “signado”, es decir, no hay una correspondencia biunívoca con la LSM, tampoco se emplean artículos o preposiciones, y cierta morfología del español, en particular las flexiones verbales, no se expresan por cambios en la articulación de las señas, sino a través de rasgos no manua-

les. De ahí que el español signado recurra al uso de signos metódicos para acercar la morfología de la lengua dominante a la lengua de señas. Se hacen “visibles” elementos que en la gramática propia de cada lengua de señas se expresan de una manera diferente o no se emplean, pero que en la lengua oral con la cual tiene contacto sí se presentan. Por ejemplo, en el caso de la LSM se emplea la LETRA-D del alfabeto manual para referirse a las formas del participio -ado,-ido, del español. Así, la seña para referirse al participio del verbo comer ‘comido’ se realiza empleando signos metódicos, como se muestra en la Figura 1.



Figura 1
‘comido’ COMER^SIGNO-METÓDICO-LETRA-D

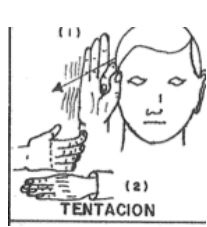
En esta figura se muestra el uso un signo metódico para expresar una forma verbal: el participio. Para ello se articula el verbo COMER seguido de la letra del alfabeto manual ‘D’.¹¹

Los signos metódicos se han empleado en distintos contextos de uso, es decir, no solo en la enseñanza, sino también en la religión. Si bien con el tiempo las comunidades sordas han abandonado esta práctica de recurrir al empleo de los signos metódicos, la huella de estos elementos

persiste en un número limitado de señas. En el caso de la LSM, también podemos observarlo en las señas SEÑORITA, AHORITA, PERSONAL.

En la oración *Padre nuestro* se observa el uso de estos signos metódicos en las señas SANTIFICADO, que se compone de la seña SANTO seguido de la seña del alfabeto manual LETRA-D, situación similar al ejemplo ‘comido’ de la figura 1, ‘comido’. O como ocurre con la seña TENTACIÓN, la configuración manual “C” se articula posterior a la seña TENTAR, para indicar el sufijo *-ción*, obteniendo así de una forma verbal el sustantivo como en el español (véase figuras 2 y 5). De igual manera, en la formación de los plurales se emplea la seña MUCHO (véase figura 3); o para indicar el género femenino se emplea la seña del sufijo -FEM (véase figura 4).

11 En algunos casos la forma compuesta se forma al juntar dos señas, una tras otra, sin modificación alguna. Para indicar el uso de las señas que participan en estas palabras se transcriben utilizando un (^) entre cada una de ellas. Se anota un guion cuando se trata de un *sufijo metódico*, es decir, que proviene del uso de señas metódicas.

 SANTIFICADO	 LOS	 NUESTRAS	 TENTACION
SANTO^LETRA-D ‘santificado’ Fig.2	ARTÍCULO-EL ^MUCHO ‘los’ Fig. 3	NUESTRO^ MUCHO^ FEMENINO ‘nuestras’ Fig.4	TENTAR^LETRA-C ‘tentación’ Fig.5

Se emplea la seña para indicar el femenino que se articula con los dedos de la mano extendidos, con la palma orientada hacia el piso, y se realiza un movimiento de trayectoria vertical hacia abajo (véase figuras 3 y 4).

Se observan otra serie de señas de-letreadas o inicializadas que hacen referencias a las preposiciones: ‘de’ #DE, ‘en’ #EN, ‘como’ COMO (inicializada); la conjunción: ‘y’ LETRA-Y; así como la contracción ‘del’ #DEL.¹² Estas clases de palabras son de uso poco frecuente en la estructura de la LSM.

En el caso de los verbos SER y ESTAR, si bien las señas existen en la LSM, se trata de verbos poco productivos, aquí aparece la seña del verbo SER con la traducción ‘sea’ (figura 6); y del verbo ESTAR (figura 7) en la forma ‘estás’. Este verbo se trata de una seña inicializada, bimanual simétrica que se articula con la LETRA –E (indicada entre paréntesis con el número 2); las manos se desplazan en una dirección vertical hacia abajo. En la figura 7 podemos notar que se hace la indicación que la seña del verbo ESTAR debe ser precedida de una

seña índice (anotado entre paréntesis con el número 1). Esta seña deíctica al apuntar hacia abajo y en este contexto cobra el valor de una forma locativa ‘aquí’.

	
SER ‘sea’ Fig.6	ÍNDICE[↓] L.aquí ESTAR ‘estás’ Fig.7

Al comparar el *Padre nuestro* presentado en el *Oracional para Sordomudos* con los videos de la misma oración, en lo que nuestros colaboradores han denominado “español signado”, podemos apreciar una especie de transición hacia la estructura de la LSM. Si bien se requiere de un estudio más profundo para discutir con la seriedad que se merece este cambio en la morfología de la LSM, resulta oportuno apuntar que se trata de una *variedad de transición* o de contacto que retoma elementos de español signado y de la LSM. Un ejemplo es el cambio en el uso de las señas para referirse a los artículos *el, la, los*. Como se puede observar en la figura 3 (véase ANEXO), los artículos se realizaban con una configuración manual (1234-/a+d+), que consiste en tener todos los dedos flexionados, menos el pulgar, el cual se mantiene extendido y separado del bloque dedos; la palma orientada hacia el piso, y se realiza un movimiento en sentido horizontal

12 Hemos encontrado varias versiones sobre la forma de esta seña #DEL. Algunos informantes reportan que esta seña se realiza de la unión de la LETRA-D y la LETRA-L, y otros que se trata de la LETRA-D seguido de una seña índice. En el *Oracional* observamos que se trata de la LETRA-D que consta de dos segmentos, un primer segmento detención donde se perciben todos los rasgos de esta seña del alfabeto manual, seguido de un segmento de movimiento de transición que cambia la orientación de la mano, cambio de la muñeca al lado cubital.

de la posición cero (eje de las X) a la altura del tórax (Too) hacia el lado ipsilateral. Para articular el artículo ‘la’, se agregaba el sufijo femenino (-FEM), y para formar el plural, la seña MUCHO (v. ANEXO). En cambio, en una versión más reciente, se trata de señas deletreadas: #EL, #LA, #LOS, donde se emplean señas de las letras del alfabeto manual y se respeta las reglas fonológicas de la lengua, que consisten en la reducción temporal del segmento detención, eliminación o modificación de alguno de los rasgos de la

matriz articulatoria (configuración manual, orientación, dirección, ubicación), y solo se admiten tres configuraciones manuales diferentes en la realización de una seña cuyo origen es el deletreo.

Por otra parte, se encontró también que en la estructura sintáctica hay un mayor uso del espacio señante con valores pronominales, locativos, y el empleo de rasgos no manuales para hacer correferencias. Comparemos las dos primeras frases del Padre Nuestro de ambas versiones:

<i>Oracional de Sordomudos</i>	<i>Versión en español signado (2009)</i>
PADRE NOSOTROS QUE ÍNDICE [↓] ESTAR EN EL CIELO	PADRE NOSOTROS QUE ESTAR EN #EL CIELO
Padre nuestro que estar en el cielo	Padre nuestro que estar en el cielo
Trad. Padre nuestro que estás en el cielo	Trad. Padre nuestro que estás en el cielo
SANTO^LETRA-D SER ÍNDICE ^{→ 2} NOMBRE	SANTO^LETRA-D SER ÍNDICE ^{→ 2} Mir Ar PADRE NUESTRO NOMBRE
‘Santo[ado] ser tu nombre’	‘Santo[ado] ser tu nombre’
Trad. Santificado sea tu nombre	Trad. Santificado sea tu nombre

En estos ejemplos notamos que aun cuando ambas versiones mantienen la estructura sintáctica del español, en la versión revisada del 2009 (aunque empleada según informan nuestros colaboradores desde la década de los 90 del siglo pasado) aparecen elementos del sistema de la LSM, entre ellos el uso de los rasgos no manuales para hacer la referencia pronominal, así el pronombre de segunda persona del singular, articulado con la seña ÍNDICE, se articula

de manera simultánea con la mirada hacia arriba.

Ahora hagamos la misma comparación con la versión actual en la LSM de esta oración (Corpus LSM. Cruz-Aldrete, 2016) .

Padre nuestro (LSM, 2016)
 PAPÁ ^{↑Mir (L1)} DIOS^{↑Mir (L1)} NOSOTROS ÍNDICE
^{↑L1 Mir Ar |cielo|} HABER CIELO
 Papá Dios nuestro allá arriba haber (en el) cielo
 Trad. Padre nuestro que estás en el cielo

POS-K ^{pred} ^{↑Mir (L1)} NOMBRE SANTO

‘Tu nombre ser santo’

Trad. Santificado sea tu nombre

En el análisis de nuestros datos notamos que existen señas utilizadas antes del 2010 que coexisten con versiones actualizadas del 2016. Por ejemplo, la seña VOLUNTAD presenta tres formas, la primera que aparece en el *Oracional* presenta una configuración manual LETRA –V. En la versión del 2009, correspondiente al español signado, aparece con una configuración LETRA-P. En cambio, en la versión de LSM (2016) nos aventuramos a pensar que se trata de una forma compuesta de las señas QUERER^LETRA-D, la cual se reconoce por los usuarios de la LSM como la seña VOLUNTAD. Pareciera que queda un resabio del uso de signos metódicos, el cual se hace patente en el uso de la letra D del alfabeto manual, posterior a la seña QUERER. Es una seña opaca cuyo análisis nos permite identificar que en su formación hay un elemento del español escrito ejemplificado por la última letra de la palabra *voluntad*. En este caso expresar el significado de ‘voluntad’ no basta con la sola articulación de la seña QUERER, y para marcar que se trata de la intención, ganas o deseo de realizar alguna cosa, se recurre a un signo metódico.

De igual manera, observamos que existe otra serie de señas para expresar el sentido de planeta. Esto nos conduce discutir cómo se entiende el significado del texto “hágase tu voluntad aquí en la tierra como en el cielo”. Así, existen dos formas de expresar la seña TIERRA, una de ellas apa-

rece en la versión del *Oracional*, empleada también en la versión del 2016, que compete con el uso del clasificador CL: ENTIDAD-ESFÉRICA.

Otro fenómeno que destaca en la versión del 2016 es el empleo de la seña IGUAL en lugar de la seña COMO. Se utiliza la palabra ‘igual’, ocupando la función del adverbio ‘como’ para establecer la comparación de equidad entre las dos entidades correspondientes a las señas TIERRA y CIELO. Sin duda, este tipo de estructura nos muestra que la LSM no es un calco del español; se muestra así las diferencias entre el español signado y la gramática de la LSM.

Hemos dejado al final, no por ello menos importante, el empleo de la seña PADRE y la seña PAPÁ. Ambas pertenecen al léxico de la LSM, se tratan de señas inicializadas que se articulan con la seña LETRA-P. La primera es bimanual simétrica, la mano activa hace contacto con la mano débil que se mantiene próxima al cuerpo del señante. La segunda, PAPÁ, es mono manual, la mano hace un contacto breve y de rebote en los labios. Observamos un uso diferenciado de ambas señas. PADRE suele hacer referencia a los sacerdotes, y en el caso de la oración religiosa que analizamos, adquiere el sentido del padre de todos los hombres. No obstante, en la actualidad la CS prefiere el empleo de PAPÁ, utilizada de manera cotidiana para referirse al progenitor, para referirse en este contexto a Dios, como nuestro padre.

3. A manera de conclusión

En principio, cabe destacar que los sordos usuarios de la LSM se reconocen como

miembros de una sola comunidad que se caracteriza por dos elementos importantes: uno de ellos es la percepción de la sordera como un rasgo biológico o físico que poseen sus miembros, como sería el color de piel o la estatura; el otro es el sentido de identidad que se logra a partir del uso de su propia lengua. No se trata de un asunto menor el que las personas sordas se reconozcan a sí mismas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y no como sujetos enfermos, dado que sistemáticamente se vulneran sus derechos lingüísticos, ante los prejuicios sobre la sordera que la convierte en un estigma que hace alusión a la discapacidad y no a la pertenencia a un grupo social poseedor de una lengua diferente a la mayoría. E invisibiliza el canon cultural propio de la comunidad sorda. Se trata de una compleja situación que coloca a sus miembros en condiciones de marginación, vulnerabilidad y minorización de su lengua (Pfister, 2020).

Por otra parte, el que ellos puedan distinguir la heterogeneidad en el dominio de la lengua de señas (entre sus causas debido a que provienen de hogares oyentes y suelen ser tempranamente educados bajo una concepción oralista, o bien, por la exposición tardía a la lengua de señas) ha provocado que la comunidad sorda tenga un interés por enseñar, conservar y transmitir la LSM, a partir de ocupar espacios públicos con esta finalidad, por ejemplo, los lugares en donde se practica algún culto religioso. En este sentido, el discurso religioso constituye un buen ejemplo del nivel de reflexión metalingüística. La actitud de algunos señantes sobre su propia lengua de recurrir al español para expresar ciertos conceptos

ha cambiado, y hoy reconocen que todo se puede decir en su propia lengua.

Un primer acercamiento al análisis de las oraciones religiosas nos ha permitido establecer una comparación entre los datos elicitados en el 2016, y el registro de las oraciones religiosas por parte de los misioneros Claretianos. Consideramos que esto nos permitirá en un futuro discutir sobre estadios en el desarrollo de la LSM, es decir, establecer un análisis diacrónico de esta lengua a partir de la documentación que se tiene sobre el discurso religioso dirigido a las personas sordas señantes.

Por otra parte, es importante reconocer que, en el análisis de las diferentes versiones en LSM o en español signado, es evidente el uso del alfabeto manual. Si bien este recurso se emplea comúnmente para la formación de palabras/señas —entre ellas los diferentes tipos de deletreo—, de manera temprana su uso se extendió para la creación de *signos metódicos*. Este tipo de signos fueron creados por algunos educadores (religiosos) con el fin de acercar la gramática de la lengua de señas a la de la lengua dominante, como podemos percibir en las imágenes tomadas del oracional elaborado por los misioneros claretianos. Al respecto, coincido con Fischer (2002), quien en su texto *The Dictionary of the Abbé de L'Épée and his 'methodical signs'* señala que no se ha prestado suficiente atención a estos elementos. Su contribución debe ser valorada desde una mirada metalingüística, es decir, una forma de distinguir entre las señas que surgen como parte de una lengua de señas que se comparte por un grupo de personas y de manera “natural, —como medio para nombrar su entorno e interactuar en la vida co-

tidiana— de aquellas que contribuyen a un conocimiento lexicográfico. Incluso, agregaría, tomando como ejemplo el caso de las oraciones religiosas, estaríamos en el ámbito de la tradición culta, como ha discutido Lara (2015) al abordar el tema de la diversidad en ciencia y traducción. La pregunta es observar los mecanismos con los cuales los sordos señantes enfrentan la tarea de expresar temas complejos, abstractos o científicos en su propia lengua materna.

Asimismo, el papel de la lengua escrita en la formación de las señas y en la sintaxis es evidente. Al respecto, podemos decir que si bien la escuela fue fundamental para la génesis de las comunidades sordas, y con ello la gestación de las lenguas de señas, el contacto con la lengua oral dominante se daba de manera sistemática, principalmente en la enseñanza de la escritura. Así, las intuiciones y creencias de los maestros de sordos permearon la visión que se tenía sobre el sistema de las lenguas de señas, e incluso sobre cómo deberían formarse las señas/palabras, tomando como punto de partida la lengua escrita y, por consiguiente, el uso del alfabeto manual.

Ahora bien, en el caso particular de la doctrina religiosa, es interesante el vínculo que se ha generado entre los miembros de la comunidad sorda y las personas oyentes que provienen de distintos ámbitos (teólogos, maestros, sacerdotes, ILS), con el objetivo de comprender el significado de estas oraciones religiosas, y poder, por tanto, expresar ese significado respetando la gramática de la LSM. Si bien en el desarrollo de este trabajo no hemos presentado la participación de los colaboradores sordos con respecto al empleo de la LSM

en las oraciones religiosas, esperamos en un futuro presentar los hallazgos sobre la percepción que tienen sobre la traducción de estas oraciones. No obstante, nos parece pertinente mencionar, de manera general, que hemos observado un fenómeno interesante derivado de esta investigación, por un lado, una comunidad sorda muy vital que comparte videos por distintos medios electrónicos sobre diferentes temas (educativos, recreativos y religiosos). Y, por el otro, que existe una discusión al interior de la propia comunidad sobre si se trata de videos en LSM o no.

Por último, el análisis de las oraciones religiosas va más allá de identificar la variación en la traducción e interpretación de estas oraciones. El paso de un español signado, de un estadio intermedio entre el uso del español signado al empleo de la gramática de la LSM, y finalmente, el uso de la LS, nos permitió aproximarnos a la discusión que sostienen las comunidades católicas de sordos (formadas por sacerdotes, ILS, líderes sordos, miembros de la comunidad sorda de distintas edades y catequistas), quienes, a partir de conjuntar una reflexión lingüística sobre la LSM y el análisis del sentido teológico de las oraciones religiosas, pretenden lograr una adecuada interpretación de estas. Aunque el objetivo de estos grupos es acercar el mensaje religioso que encierran dichas oraciones a la comunidad sorda usuaria de la LSM, es claro que se requiere de conocer la traducción que se hizo del latín al español, y cómo se interpreta. No podemos ser ingenuos y pensar que el discurso religioso no encierra complejidades y complicidades en torno a una forma de explicar el mundo que te rodea.

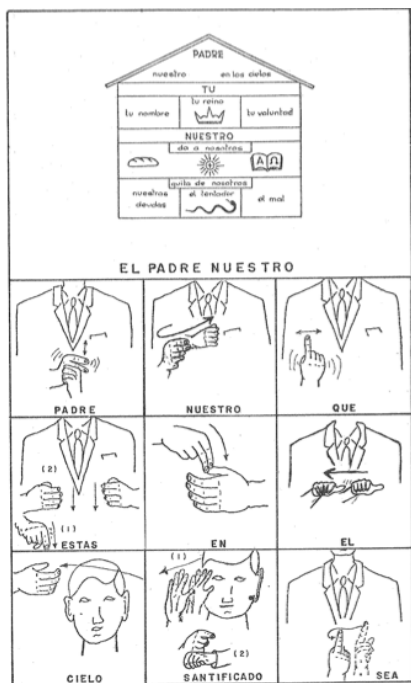
Referencias bibliográficas

- Barberà, G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC). Reference, specificity and signed discourse* [tesis doctoral inédita]. Universidad Pompeu Fabra: Barcelona.
- Bezagú-Deluy, M. (1993). Personalities in the world of Deaf Mutes in 18th century Paris. En R. Fischer, y H. Lane (Eds.), *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. (vol. 20, 25-42). Gallaudet University Press.
- Clotet i Fabrès, J. (1870). *Catecismo de los mudos*. Impr. y Libr. de Ramon Anglada.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* [tesis de maestría inédita]. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México: Ciudad de México.
- Cruz-Aldrete, M., y González Muciño, H. (2022). ¿Tu Seña? La Seña del Nombre Personal en Lengua de Señas Mexicana. *Onomástica desde América Latina*. 6(3), 107-128.
- Cruz-Aldrete, M. y Smith-Stark, Th. (2011). La morfología en la lengua de señas mexicana. En F. Arellanes Arellanes; S. Ibañez Cerda y C. Rojas Nieto (Eds.) *De morfología y temas asociados. Homenaje a Elizabeth Beniers Jacobs*. (pp. 289 - 334). México: UNAM.
- Darquennes, J., y Vandenbussche, W. (2015). Language and religion as a sociolinguistic field of study: some introductory notes. *Sociolinguistica*, 25(1), 1-11.
- Fischer, R. (2002). The Dictionary of the Abbé de L'Épée and his 'methodical signs'. En R. Schulmeister, y H. Reinitzer, (Eds.). *Progress in sign language research*. In Honor of Siegmund Prillwitz. *International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf* (Vol 40, pp. 47-61). Hamburgo: Signum Verlag.
- Fischer, R., y Lane, H. (1993). Looking back: A reader on the history of the deaf communities and their sign languages. *International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf* Volume 20. Washington: Gallaudet University Press.
- Lara, L. (2015). La diversidad en ciencia y traducción. *Temas del español contemporáneo. Cuatro conferencias en El Colegio Nacional* (pp. 31-56). México: El Colegio de México.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears. A history of the deaf*. (First Vintage Books Edition). Random House.
- Lane, H., Pillard, R., y Hedberg, U. (2011). *The people of the eye: Deaf ethnicity and ancestry*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, Gesture and Meaning in American Sign Language*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- López de la Torre, C. (2016). El trabajo misionero de fray Pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la Historia*, 21(1), 90-116.
- Máynez, P., Reyes, S., y Villavicencio, F. (2014). *Contactos lingüísticos y culturales en la época novohispana: perspectivas multidisciplinarias*. México: UNAM. Acatlán. CIESAS.
- Napier, J., y Leeson, L. (2015). *Sign Language in Action*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

- Misioneros Claretianos (s.f.). *Propuesta de pastoral con sordos*. Templo de San Hipólito
- (s.f.). *Oracional para sordomudos*. Dibujante Abraham Carcoba González. Templo de San Hipólito.
- Padden, C., y Humphries, T. (1988). *Deaf in America. Voices from a culture*. EUA: Harvard University Press.
- Padden, C., Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. EUA: Cambridge University Press.
- Pfister, A. (2020). Bla, Bla, Bla: Understanding inaccessibility through Mexican Sign Language expressions. En A. Kusters, M. Green,, y K. Snoddon (Eds.). *Sign language ideologies in practice*. (vol. 12, pp.43-58). Reino Unido: Isha-ra Press.
- Serrat, J. y Cruz-Aldrete, M. (2023). Signes i ‘señas’: La petjada de l’obra de Clotet a Catalunya i a Mèxic”. En J. Serrat (Ed.) *Clotet y les persones sordes. Noves mirades a la seva obra, 200 anys després del seu naixement* (pp.132-160). Barcelona: Editorial Claret.
- Video en línea*
- YouTube (10 de enero de 2009). *Sordo Padre Nuestro* [video disponible en línea]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tPHAqckqbqw>.

Anexo

Padre nuestro (Tomado del Oracional para Sordomudos. Misioneros claretianos)



Políticas lingüísticas para la integración de migrantes no hispanohablantes en la educación formal en Uruguay

Language policies aiming at the integration of non-Spanish-speaking migrants into formal education in Uruguay

Virginia Gründler
vgrundler@anep.edu.uy
Administración Nacional de
Educación Pública, Uruguay
ORCID: 0000-0001-5450-996X

Cecilia Torres Rippa
mctorres@anep.edu.uy
Administración Nacional
de Educación Pública, Uruguay
ORCID: 0000-0001-7657-6952

<https://doi.org/10.32870/vel.vi344>

Recibido: 19/08/2024

Aceptado: 17/01/2025

Publicado: 12/08/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons
Atribución-No-Comercial 4.0
Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E344

RESUMEN: Desde 2010, Uruguay se caracteriza por volver a ser un país receptor de migrantes, entre los cuales se encuentra población no hispanohablante en aumento. Algunas respuestas desde el ámbito educativo han surgido para abordar esta realidad: cursos de ELSE (español como lengua segunda y extranjera) desde la Udelar (Universidad de la República) a partir de 2012 y desde la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) a partir de 2019, entre otros. Si bien estos cursos continúan hasta el presente, no lo hacen con la misma regularidad. En este artículo nos proponemos la realización de un análisis del marco regulatorio de la enseñanza de ELSE a personas migrantes y refugiadas (y la singularidad de las políticas lingüísticas respecto del español en el país) y su vínculo con las recientes leyes de migración y refugio, propuestas desde una perspectiva de derechos. Asimismo, abordaremos la normativa aplicada en el sistema educativo a partir de los documentos oficiales quinquenales para observar qué herramientas se ponen en marcha con el objetivo de asegurar que los migrantes y refugiados puedan ejercer sus derechos consagrados en dichas leyes. Finalmente entendemos que tanto de las propuestas de enseñanza de ELSE como de la normativa vigente respecto de migración, refugio y educación se desprende un modelo de integración de características similares al estatocéntrico. Este punto refleja una realidad contradictoria: una concepción del modelo de integración con estas características requiere de un Estado dispuesto a ofrecer los servicios necesarios y garantizar su acceso por parte de la población objetivo.

PALABRAS CLAVE: ELSE, integración, migrantes y refugiados, políticas lingüísticas.

COMO CITAR: Gründler, V., & Torres Rippa, C. (2025). Políticas lingüísticas para la integración de migrantes no hispanohablantes en la educación formal en Uruguay. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–24. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.344>

ABSTRACT: Since 2010, Uruguay has been characterised as a migrants' host country, among which the non-Spanish-speaking population is increasing. Some answers have emerged from the educational sector to address this reality: among others, Spanish as a Second and Foreign Language (SSFL) courses at Udelar (Universidad de la República) since 2012 and ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) since 2019. Although these courses continue to the present, they may lack continuity. This article intends to analyze the legal framework of SSFL teaching to migrants and refugees (and the uniqueness of the linguistic policies regarding the Spanish language in the country) and its relationship with recent migration and refugee laws applied from a human rights perspective. Furthermore, we will approach the regulation applied to the education system through five-year official documents to monitor the tools used to ensure that migrants and refugees exercise their rights as stipulated in the aforementioned regulation. Finally, we consider that an integration model can be identified in the SSFL courses and the current regulation related to migration, refugees, and education, which can be conceived as a state-centered model. This aspect reflects an ambivalent reality: a view of the integration model with characteristics that require a State that is always ready to offer the necessary services, as well as guarantee access to the target population.

KEYWORDS: SSFL, integration, migrants and refugees, language policies.

Introducción

Los flujos migratorios han incidido de distintas formas en la composición de la población de un país o región. Desde 2010 aproximadamente, Uruguay revirtió su saldo migratorio negativo y pasó a constituirse nuevamente como país de inmigración (Ministerio de Desarrollo Social, 2017) lo cual, a pesar del descenso observado durante el período de pandemia por COVID-19, a la fecha se mantiene (DNM, 2023; OIM, 2023). Dos procesos contribuyeron en esta realidad: el retorno de los uruguayos emigrados durante los períodos previos de crisis económicas y el ingreso de población migrante de otros países. En este último caso, se destaca la llegada de un contingente mayoritariamente hispanohablante, pero también el de migrantes no hispanohablantes, lo cual dio lugar a la propuesta de cursos de ELSE de distintas características en cuatro organismos públicos: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Edu-

cación de la Universidad de la República, la Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes de la Intendencia de Montevideo (propuesta iniciada en el Ministerio de Desarrollo Social, MIDES) y la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP.¹ En la siguiente tabla se especifican los cursos ofrecidos por orden cronológico:

1 En Uruguay, la ANEP funciona como organismo independiente encargado de la educación inicial, primaria, secundaria, técnica y de la formación docente. Es un organismo autónomo, independiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de la Udelar, la cual a su vez también es independiente del MEC. No obstante, estas tres instituciones conforman el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), en el cual participan también otras instituciones educativas de carácter público.

Organismo	Dependencia	Período de trabajo	Población objetivo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Universidad de la República	Desde 2012 a la fecha	Población migrante no hispanohablante en general y estudiantes no hispanohablantes de nivel universitario
Ministerio de Desarrollo Social	Presidencia de la República	2014 y 2015	Población migrante no hispanohablante en general
Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes	Intendencia de Montevideo	Desde 2016 a la fecha	Población migrante no hispanohablante en general
Dirección de Políticas Lingüísticas	Administración Nacional de Educación Pública	Desde 2019 a la fecha	Estudiantes migrantes no hispanohablantes inscritos en ANEP

A partir de lo anteriormente especificado, se observa que en un período de aproximadamente doce años (desde 2012 hasta la actualidad), se estructuraron distintas propuestas educativas (Masello, 2020) para trabajar con la población migrante desde lo lingüístico en términos de integración a la sociedad receptora. Abordaremos, en este artículo, el trabajo en el área de la ANEP por entender que se trata de un punto de trabajo anclado en la inclusión y andamiaje a los estudiantes inscritos en el sistema educativo formal.

Propuesta metodológica

En primer lugar, debemos señalar que esta propuesta parte de la idea según la cual el abordaje de la enseñanza y el aprendiza-

je del español como lengua segunda —de aquí en adelante, EL2— (Pato y Fantechi, 2012), así como su análisis, requieren una aproximación desde la antropología, las ciencias sociales, la lingüística y la didáctica de ELSE. Por lo tanto, recurriremos, a medida que sea necesario, a distintas fuentes para llevar a cabo el tratamiento del tema.

Nuestro objetivo en este artículo radica en analizar la existencia de un marco regulatorio nacional (y contrastarlo con el internacional cuando sea pertinente) con sus lineamientos respecto de la enseñanza de lenguas a migrantes y reconocer qué perspectivas lingüísticas y migratorias acarrea. Para esto, analizaremos la documentación respecto de la enseñanza de EL2 a personas migrantes, solicitantes de refugio

y refugiadas, distinta de la enseñanza de EL2 en contextos de frontera. Sobre este último aspecto cabe señalar que la realidad lingüística del país es compleja: el español en su variedad rioplatense es la lengua utilizada mayoritariamente por la comunidad y es la que utiliza el Estado como vehículo de comunicación, pero Uruguay no tiene lengua oficial, por lo que el español es la lengua oficial *de facto* (Fustes, 2007: 414-443). Por otro lado, según la Ley 17378, se reconoce la Lengua de Señas del Uruguay como lengua natural de la comunidad sorda, válida en todo el territorio.

Debe tenerse en cuenta, asimismo, que la población dista de ser monolingüe y que en los últimos años se ha avanzado no solo en el reconocimiento del *portuñol*² o portugués del Uruguay (Barrios, 2008 b), sino también en la regulación de las lenguas vehiculares de enseñanza, tal como figura en el artículo 40 de la Ley 18437, denominada Ley general de educación:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la

reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (2008: 40-I-5).³

Por otro lado, una vez planteados los resultados de este análisis, nos proponemos estudiar su puesta en práctica para evaluar qué limitaciones se encuentran al realizar esta tarea y cómo estas barreras afectan la realidad de la integración de los migrantes (Uriarte, 2019). Asimismo, nos proponemos contrastar las distintas políticas lingüísticas nacionales desde 2010 en adelante (fecha del inicio del saldo migratorio positivo)⁴ en el marco de un modelo de integración estatocéntrico (Soysal, 1994; Delgado Montaldo, 2007). Para ello, debe-

3 No obstante, hasta el momento, contamos con la información de que únicamente se han ofrecido cursos de ELSE a migrantes y refugiados, y no cursos de portugués o de lengua de señas como L2, probablemente porque no son las lenguas de habla mayoritaria en la comunidad.

4 La Ley 18250 (2008), aprobada durante el primer gobierno (2005-2010) de un partido político de izquierda en el país (Frente Amplio), supuso cambios de importancia en la política migratoria nacional. Si bien no hay una referencia explícita a la lengua, los artículos 8 y 9 aseguran el derecho al acceso a la educación y los servicios de salud y a la justicia en pie de igualdad respecto de los nacionales uruguayos. En principio, estos contemplan implícitamente el acceso al manejo de la lengua para poder ejercer la ciudadanía.

2 Tal como lo entiende Fernández García (2006: 555-557), el término *portuñol* conlleva la idea de mezcla de lenguas, con una connotación negativa a nivel social. Mientras, los lingüistas manejaron la noción de dialectos portugueses del Uruguay (DPU) y, actualmente, de portugués del Uruguay para hacer mención al portugués hablado en el territorio (principalmente, en las zonas de frontera con Brasil). En este artículo manejamos principalmente la expresión que la propia comunidad lingüística utiliza para denominar su variedad.

mos situar el panorama de esta época en comparación con períodos anteriores de llegada de personas migrantes.

En lo que refiere específicamente a la lengua, cabe señalar que lo ideal es que en la puesta en práctica de una planificación lingüística se constata la existencia de una política previa. Asimismo, es de esperar que, si hay política lingüística, se planifiquen y desarrollen acciones para llevar adelante dichas propuestas, pero no siempre es este el caso. Nuestra investigación, centrada en el análisis de documentos oficiales, busca revelar, en primer lugar, si existen políticas lingüísticas pensadas para la población migrante, solicitante de refugio y refugiada y, en el caso afirmativo, si hay una planificación lingüística que sustente su concreción en prácticas específicas. Partimos de la hipótesis de que el país presenta desde su normativa vigente para la recepción de personas migrantes un modelo específico de integración, pero se encuentran obstáculos en el momento de su puesta en práctica. Ejemplo de ello es el último documento publicado dirigido específicamente a la población antes mencionada (JNM, 2023), el cual está basado en iniciativas formuladas en el período anterior de gobierno, recopilando así lo que se venía haciendo, pero con grandes dificultades en cuanto a su concreción, a la vez que se lo visualiza carente de nuevas propuestas. En lo que respecta a la integración lingüística, una de estas dificultades radica en lo que entendemos como una política lingüística con ausencias y una organización normativa difusa, que da lugar a planificaciones fragmentadas y con dificultades en la continuidad tem-

poral. En concreto, la implementación del programa Español L2, el cual en el presente año lectivo, que va desde marzo de 2024 a febrero de 2025, por motivos que se entienden administrativos, comenzó a implementarse recién en el segundo semestre, esto es, a fines de julio de 2024, lo cual, además, no es la primera vez que ocurre.

Asimismo, sostenemos la hipótesis de que existe un contraste entre las políticas lingüísticas propuestas para la población en general y lo que se implementa en la realidad. Nos interesa abordar este aspecto específico en un texto sobre políticas y planificación lingüística para la población migrante, ya que entendemos que, ante una eventual ausencia de políticas específicas, el migrante no hispanohablante debe integrarse a la comunidad en un marco en el que rigen las políticas lingüísticas para la población general. Por ello, entendemos que corresponde llevar adelante el estudio de estos documentos para observar qué se propone y por qué no hay continuidad en el desarrollo de las propuestas, o ellas peligran en su concreción.

Finalmente, entendemos que de las políticas y de las estrategias de planificación lingüísticas (o de su ausencia) se desprenden pautas que dan cuenta de los modelos teóricos que subyacen en lo que se entiende por integración de la comunidad migrante no hispanohablante en la sociedad receptora. Esto puede reconocerse ya sea en la presencia explícita de la referencia a la comunidad migrante que necesita una enseñanza en ELSE, como en la ausencia de menciones al respecto.

Marco teórico

Para realizar el análisis arriba propuesto partimos de la idea según la cual en una comunidad se regulan (parte de) los comportamientos lingüísticos de los hablantes a través de políticas lingüísticas, entendidas como determinación de opciones respecto de las relaciones existentes entre lengua(s) y sociedad. Estas se ponen en práctica a través de propuestas de planificación lingüística, noción que entendemos como el paso a la acción que se propone luego de establecer la política lingüística (cf. Calvet, 1997). Es así que se propone cierta forma de relación entre la persona migrante con la sociedad receptora y, a su vez, de «regulación» de su conducta para con esta. Esto es, a través de la implementación de programas educativos concretos, se establecen ciertas «pautas de relación y comportamientos adecuados en el camino hacia la integración» (Franzé, 2014).

No obstante, desde la Comisión (actualmente, Dirección) de Políticas Lingüísticas de la ANEP (2007) se entiende que en el país no hay una tradición de políticas y planificación lingüística explicitadas cabalmente en la documentación jurídico-legal que rige al territorio. Puede comprenderse esta realidad desde una doble perspectiva: en primer lugar, la que señala la invisibilización del rol de la lengua en la comunidad; en segundo lugar, la que muestra que está tan incorporado en el imaginario nacional el rol del español en la comunidad que no es necesaria su explicitación concreta en documentos públicos.

Entendemos que es crucial el lugar que ocupa la lengua en el contexto social: en los hechos, se observa un rol bastante

definido en gran parte de la vida pública de la comunidad. A su vez, su dominio es objeto de políticas públicas focalizadas, algunas de ellas, destinadas a la enseñanza a población migrante. Además, según Franzé «la promoción estatal directa de tales políticas *singularizadas* está asociada a los procesos de gestión y control de las migraciones» (2014: 205), es decir que el Estado tiene una presencia más centralizada.

En este sentido es relevante plantear la importancia que consideramos tiene la integración, en tanto proceso social y humano, en contraposición a la marginalización o exclusión de la población migrante de la sociedad receptora. Por tanto, se hace referencia a la «integración como forma de lograr una coexistencia pacífica entre distintos grupos étnicos» (Delgado Montaldo, 2007: 49). Asimismo, en base a un estudio realizado en relación a las formas en que las sociedades receptoras se plantean la integración de las poblaciones migrantes, es posible afirmar que el modelo de incorporación presente en Uruguay es estatista (Soysal, 1994). Es decir que dicho modelo de incorporación considera a las personas migrantes como individuos y no como colectivo. En este marco «el concepto de integración adquiere un significado estatocéntrico, pues asume a los individuos (entre ellos los inmigrantes) en un plano igualitario de los derechos que son proporcionados por el Estado» (Delgado Montaldo, 2007: 48). De esta manera, se ve reflejada la fuerte presencia del Estado en los procesos de integración de la población antes mencionada, lo que resalta así la importancia que el mismo adquiere en el abordaje de esta temática desde una perspectiva intercultural y de derechos.

Uruguay y su proceso migratorio

El proceso migratorio en Uruguay tiene distintos momentos y cada uno de ellos posee características propias (Taks, 2006). Es así que, en el siglo XVIII, en tiempos de la colonia española, los gallegos, catalanes, y otros grupos de personas que migraban hacia este territorio lo hacían, por lo general, arribando primero a Buenos Aires y de ahí se dirigían a la (entonces) Banda Oriental. Además, durante este período y hasta el comienzo del siglo XIX se observa la llegada de esclavos que provenían del continente africano. En lo que respecta a esta última época, si bien en el siglo XIX llegaron inmigrantes alemanes, escoceses, franceses, suizos, rusos, judíos, libaneses, etc., la mayoría provenía de España e Italia, lo cual contribuyó a la conformación del perfil lingüístico del país (Bertolotti y Coll, 2014).

¿Cómo se abordó lingüísticamente la integración de estos migrantes? Tal como lo señala Barrios en su estudio sobre la comunidad lingüística italo-parlante del Uruguay (2008a), en lo que respecta a este contingente, con un movimiento migratorio hacia el país largamente sostenido, la comunidad lingüística de acogida los fue integrando de tal manera que el italiano se mantuvo como expresión de su identidad étnica. No obstante, no se instauró como lengua de intercambio en la sociedad receptora. A este respecto, Oroño (2016) señala el rol de la escuela pública, que contribuyó decisivamente al fortalecimiento del español como lengua nacional, ya que la obligatoriedad impuesta para esta implicaba que todos los niños y las niñas fueran escolarizados/as en esa lengua. Así que, más allá de que no hubiera políticas lingüísticas

específicas abocadas a la enseñanza del español para la población migrante y refugiada, fue a través de las políticas educativas para la población general que, en un Estado recientemente surgido, se integró lingüísticamente al contingente migrante.

En lo que respecta al siglo XX, hasta los años 60 continuó ingresando población migrante al país, sin, al parecer, políticas lingüísticas específicas que velaran por su integración lingüística. En 1943, durante la dictadura de Alfredo Baldomir, se crea la Academia Nacional de Letras, luego de un primer intento infructuoso llevado adelante en 1923 (Markarian, Jung y Monné, 2018). Este dato resulta relevante ya que, en la fundamentación de su creación, figura el siguiente párrafo:

Considerando: que el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos lingüísticos, al par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y la envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos, que el pueblo, desapercibido, sanciona con su uso inadecuado e inconveniente (Decreto Ley 10350).

Por lo tanto, la preocupación en torno a la lengua y los migrantes no se centra en su integración lingüística, que se presupone como un hecho, ya que se constatan aportes que enriquecen y corrompen la lengua. Lo que se observa aquí es que la creación de la Academia Nacional de Letras tiene, entre sus objetivos, el fomento de un uso adecuado de la lengua, contra el cual aten-

tarían los extranjerismos (entendidos en un sentido amplio), más allá de reconocerse los eventuales aportes de los hablantes de lenguas extranjeras.

En la segunda mitad del siglo XX se dan procesos emigratorios debido a la inestabilidad existente a nivel social, económico y político (Rivero, Incerti, Márquez, 2019). Posteriormente, en los años 90 vuelven a comenzar los procesos inmigratorios, pero con otras características (Pellegrino, 2009).

Ya en el siglo XXI, a excepción del período de pandemia por COVID-19, la cantidad de personas migrantes en Uruguay se ha incrementado (MIDES, 2017; OIM, 2023). Cuenta de ello es el gran número de personas migrantes (61810, en total) registradas en el informe preliminar del último censo de población realizado en 2023 (INE, 2023). De igual forma, se observó un incremento en cuanto a las solicitudes de residencia (DNM, 2023) cuya competencia era del Ministerio de Relaciones Exteriores y desde febrero de 2023 pasó a ser exclusiva de la Dirección Nacional de Migración. Cabe indicar que, si bien las cifras de las solicitudes de residencias son más modestas que las de otros países de la región, las mismas son significativas en proporción a su población (OIM, 2023).

Normativa migratoria vigente

Antes de puntualizar los aspectos más relevantes en torno a la normativa migratoria vigente, creemos importante destacar el extenso período previo, el cual se caracterizó por contener una institucionalidad diferente de la actual. Es decir, desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XXI, se

observa un marco normativo que da cuenta de políticas migratorias que favorecen la inmigración europea con el objetivo de poblar estas tierras y reemplazar así la población nativa existente (Taks, 2006). En este sentido, la Ley 320 de 1853, la Ley 2096 de 1890, y el decreto ampliatorio de 1915, la Ley 8868 de 1932 y la Ley 9604 de 1936, entre otros, conforman la institucionalidad antes mencionada, de características claramente discriminatorias. Puesto que, por ejemplo, la Ley de fomento de la inmigración (2096) presenta específicas restricciones para los migrantes no deseados. Y en un decreto ampliatorio de 1915, en su artículo 3, inciso F, se explicita que «Se consideran inmigrantes de rechazo: los asiáticos y africanos que, a juicio de las autoridades de inmigración, sea conveniente su rechazo» (Acerenza Prunell, 2005; Roniger y Sznajder, 2002; Sandonato, 2008; Seguí González y Rovira, 1939). Por su parte, la Ley 2096 especifica que inmigrante es «aquel extranjero considerado honesto y que esté apto para el trabajo», y, a su vez, aclara que quienes no están comprendidos en esta política migratoria eran: «enfermos de mal contagioso», «mendigos», «individuos que por vicio orgánico o defecto físico [fueran] absolutamente inhábiles para el trabajo», y los mayores de 60 años, a no ser que estuvieran acompañados de cuatro personas útiles.

Por otra parte, desde el 2005 en Uruguay se han observado cambios en torno a la normativa migratoria vigente, que lo han transformado en uno de los primeros países de la región en abordar la temática de la migración desde una perspectiva de derechos. Es a partir de ese momento, en el

que se generan determinadas políticas migratorias, cuando se evidencia la nueva institucionalidad basada en los Derechos Humanos con una mayor participación de la sociedad civil (Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Se observan dichas transformaciones a partir de aprobaciones y sanciones de nuevas leyes, además de creaciones de oficinas consulares en el exterior, así como de oficinas especiales en la capital e interior del país.

En diciembre de 2005 se sanciona la Ley 17927 que incorpora los Acuerdos de Residencia del Mercosur a la legislación nacional. Luego, en 2014 se simplifica el trámite de residencia permanente para los extranjeros, cónyuges, concubinos, padres, hermanos y nietos de uruguayos que acrediten dicho vínculo, y para los nacionales de los Estados Partes del Mercosur y Asociados. Esto es, ese mismo año, se aprueba la Ley 19254 que avanza sobre lo sancionado en la Ley 17927. Previamente, en 2006 se había sancionado la Ley 18076, en la cual no solo se regula el Estatuto de los Refugiados, sino que se explicita el derecho al refugio y a los refugiados. En esa misma ley se establece la creación de la Comisión de Refugiados (CORE), siendo la misma la receptora y encargada de las solicitudes de refugio. Por su parte, en el año 2008 se sanciona la Ley 18250, estableciéndose así la actual Ley de Migración, donde por primera vez se reconoce el derecho a migrar. A su vez, en esta ley se crea la Junta Nacional de Migraciones estableciéndose como órgano asesor y coordinador de políticas migratorias del Poder Ejecutivo y el Consejo Consultivo Asesor de Migración.

Todo lo anterior forma un conglomerado de transformaciones puntuales en lo referente a la normativa migratoria vigente, que fueron llevadas a cabo bajo el gobierno del Frente Amplio (2005-2020). Dicho conjunto es considerado como crucial al respecto del presente trabajo puesto que, de cierta forma, permite visibilizar la posición en la que la población migrante, solicitante de refugio y refugiada queda posicionada en el marco de la normativa vigente. Por tanto, ¿a quiénes se considera personas migrantes? Según Tanja Pacífico, jefa de Misión de la OIM, persona migrante es un

término genérico que refiere a una persona que se traslada de su lugar de residencia habitual, sin importar la razón por la que lo hace y tampoco si ese traslado es temporal o permanente, o si se da en el ámbito nacional o internacional (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020).

En el año 2019 al 3,5 % de la población mundial, es decir, a 272 millones de personas se las consideró migrante internacional; a saber, una de cada treinta personas en el mundo (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020). Mientras que a la fecha en Uruguay hay 61810 personas migrantes, en 2020 había 94000 personas de sesenta nacionalidades diferentes; lo cual no solo plantea la complejidad del fenómeno, sino también la diversidad en cuanto a la representación de países del mundo (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020). En este sentido, es importante señalar que el

marco legal define a las personas migrantes como «extranjeros que ingresen a Uruguay con ánimo de residir y establecerse aquí, en forma permanente o temporaria» (IMPO, 2018). La normativa especifica dos categorías para aquellas personas extranjeras que decidan ingresar y permanecer en el país: no residente y residente. Esta última se subdivide en residente permanente y residente temporario, y es, entre otros, el tiempo de permanencia en el país lo que las diferencia (IMPO, 2018). De igual modo, la normativa vigente especifica que se considera refugiada a cualquier persona que, debido a fundados temores por motivos de raza, opinión política, género, conflictos bélicos, etc., haya abandonado el país de su nacionalidad y no pueda o no quiera regresar a él (Ley 18076, artículo 2, incisos a y b).

Entendemos que estos esfuerzos legales por dotar a la población migrante y refugiada de un marco regulatorio respecto de su ingreso al país desde una perspectiva de derechos cumplen con el objetivo de asegurarles, tal como fue señalado previamente, el ejercicio de sus derechos y el acceso a los servicios del Estado en pie de igualdad con los nacionales uruguayos.⁵ Lo que queda

5 A modo de ejemplo, se puede contrastar la cantidad de derechos establecidos por este marco regulatorio con leyes migratorias anteriores en el país. El caso en el que se observa un mayor contraste es respecto de la conocida como Ley de indeseables, de 1932, a la que se le añaden más restricciones en 1936 (Facal Santiago, 2002: 169-183). Ambas fueron sancionadas en la órbita del gobierno de Gabriel Terra (Jacob, 1983), primero presidente (1931-1933) y luego dictador (1933-1938), de tendencia conservadora.

por observar es si, en el ámbito educativo esta propuesta se cumple, específicamente, en lo que respecta al acceso y a la enseñanza de la lengua.

Es decir que nos planteamos la problemática puntual de la L2: quienes no son hispanohablantes, ¿cuentan con las mismas garantías que un nacional uruguayo hispanohablante para acceder a la educación, a los servicios de salud y para ejercer su rol en la comunidad? Observamos que las leyes arriba expuestas, tenidas como de avanzada por los derechos migratorios que consagran en el marco de los derechos humanos, difícilmente puedan concretarse sin un acceso a una formación de calidad en la L2, ya que presuponen que los migrantes no hispanohablantes deben integrarse a la comunidad sin asegurar una formación lingüística específica para ellos, a diferencia de lo que ocurre en otros países que también reciben población migrante que no maneja la(s) lengua(s) de la sociedad receptora.

Si bien el manejo de la lengua no es utilizado como barrera lingüística (Martínez, 2011) para la obtención de derechos por parte del migrante no hispanohablante, en los hechos se establece esta barrera al no asegurar un marco regulatorio que prevea cursos de L2 para los niños, niñas, adolescentes y adultos que ingresan al país. Desde esta perspectiva, existe una notoria contradicción entre la obligatoriedad de la educación para los menores de edad y la ausencia de políticas lingüísticas y una planificación acorde que acompañen este proceso de integración.

A modo de hipótesis exploratoria, comprendemos que esta contradicción

puede surgir a partir de dos elementos que confluyen. Por un lado, ya se planteó la compleja realidad jurídico-legal de las lenguas en Uruguay. La invisibilización de las lenguas en lo normativo y el establecimiento de requisitos de su manejo (del español, principalmente) en ámbitos de la vida social operan como una restricción en la que el vacío legal instituido, lejos de suponer beneficios para la persona migrante no hispanohablante, implica que se le exija un manejo de la lengua como un hablante nativo.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, al ser el contingente migratorio actual de mayoría hispanohablante, aquellos que no lo son quedan invisibilizados. De hecho, el país no cuenta con datos procesados que permitan reconocer el porcentaje de migrantes y refugiados que se encuentran en esta situación. Para obtener un estimativo, recurrimos a las bases de datos de nuestros cursos (que presentaremos en el siguiente apartado) y a las del Servicio Ecuaménico para la Dignidad Humana (SEDHU), fundación de asociaciones religiosas que funciona como representante de ACNUR en Uruguay y aborda el trabajo con solicitantes de refugio y refugiados. Para 2020, los datos brindados sobre los solicitantes de refugio fueron los siguientes:⁶

Nacionalidad	Año 2020	Acumulado (2018-2020)
Afganistán	3	7
Ghana	5	26
Senegal	18	238
Camerún	4	3
Bangladesh	89	128
Pakistán	33	33
Marruecos	8	10
Siria	4	6
Nigeria	12	19

Por ende, sus necesidades lingüísticas no han sido debidamente abordadas desde el aparato estatal y las iniciativas de enseñanza de la lengua han surgido desde otros espacios. Como ejemplo de la invisibilización de esta población, podemos señalar que, al ingresar al sistema educativo, quienes lo hacen, suelen contar con documento de identidad uruguayo, que se otorga sin grandes trabas a los migrantes residentes en el territorio. Suele ocurrir que, incluso aquellos solicitantes de refugio comprendidos en la tabla precedente ingresen al sistema educativo como uruguayos. Si bien este es un aspecto positivo producto de la política migratoria y su regulación legal, no permite hacer visible la realidad de los migrantes no hispanohablantes en el sistema educativo, para los cuales no se han desarrollado políticas y una planificación lingüística acorde de largo aliento, como veremos a continuación.

No obstante, se debe señalar que el rol del español en Uruguay como lengua que puede atraer a la población extranjera sí

6 Agradecemos al SEDHU el haber compartido este estimativo en el marco de esta investigación.

se reconoce: existe un Grupo de Turismo Idiomático asociado al Ministerio de Turismo. Este nuclea a las principales instituciones que brindan servicios de enseñanza de español a extranjeros, con el objetivo de promover el formato de enseñanza de la lengua asociado a estadías cortas y actividades culturales.

Un último aspecto debe ser tratado en este sentido. En el momento de reconocerse la existencia de migración no hispanohablante, la sociedad receptora debe abordar sus representaciones respecto de esta y sus expectativas en general (Montealegre y Uriarte, 2017), y también en lo que refiere al manejo de la lengua. ¿Esperamos como comunidad que los migrantes aprendan español por sus propios medios, sin una estructura que asegure un manejo independiente de la lengua? ¿Esperamos que se comuniquen como lo hace un hablante nativo? ¿En qué situaciones comunicativas están más en contacto con la comunidad y por ende se juzga su desempeño? Es de esperar que estas representaciones y actitudes hacia el desempeño de los migrantes en la L2 desencadenen asimismo representaciones y expectativas de hablar como un nativo (García Parejo, 2013) por parte de estos en aras de integrarse en la comunidad.

Migración y educación

Como forma de consolidar el marco normativo anteriormente mencionado, consideramos importante destacar la existencia de dos dependencias estatales, las cuales constituyen parte de la consolidación antes aludida. Dichas dependencias son: la Comisión de Educación y Migrantes, anteriormente denominado el Grupo de Tra-

bajo Educación y Migrantes y el Punto de Atención y Asesoramiento a Migrantes en Temáticas Educativas, siendo este último instalado por el grupo antes mencionado. El Grupo de Trabajo Educación y Migrantes comenzó a funcionar en octubre de 2017 con el aval de la Comisión Coordinadora del SNEP. En el mes de mayo de 2018 se firmó la Resolución 0389/018 del MEC otorgándole a dicho grupo un marco formal a la vez que le atribuyó funciones en el marco del artículo 48 del Decreto 394/009.

El programa Educación Intercultural y Migrantes de la Dirección Nacional de Educación del MEC tiene como objetivo promover el abordaje de la educación intercultural en clave de derechos en los diferentes ámbitos del sistema educativo uruguayo, garantizando y trabajando por el acceso integral de los derechos de las personas migrantes y personas refugiadas en el mismo. Dicha comisión está integrada por representantes del MEC, específicamente del Programa de Educación Intercultural y Migrantes de la Dirección Nacional de Educación; así como por representantes del CODICEN de la ANEP, a saber, representantes de la Dirección de Políticas Lingüísticas, de la Dirección de Derechos Humanos, de los entonces denominados Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional, Consejo de Educación Secundaria; así como también por el Consejo de Formación en Educación, la Universidad Tecnológica del Uruguay y la Udelar.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección Nacional de Educación, ofrece un punto de atención y asesoramiento a personas

migrantes en temas educativos. Su cometido es brindar información y orientar a las personas migrantes que llegan al país sobre el funcionamiento del sistema educativo, su oferta y lugares donde se realizan los trámites de inscripción y reválidas. Por tanto, y si bien los derechos de todas y todos están establecidos en diferentes leyes, decretos y resoluciones, el dispositivo antes mencionado se dispuso para asegurar los derechos de las personas migrantes en el país.

En tal sentido, y como se establece en la Ley 18437, la educación es un derecho humano fundamental y es el Estado el que garantiza y promueve una educación de calidad para todos sus habitantes (Ley general de educación 18437, artículo 1, 2008). A este respecto, y en términos generales, en los artículos 47, 48 y 49 del Decreto 394/009 se establece que el Estado uruguayo procurará una rápida inserción de las personas migrantes y sus familias a los centros educativos públicos habilitados o autorizados. Además, en cuanto a la inscripción a dichos centros, esta puede tener carácter provisorio por el plazo de un año si es que no se reúne la documentación necesaria. Respecto de la Udelar, el decreto antes mencionado establece que el ingreso de extranjeros esté regulado por su Ley orgánica y demás disposiciones del Consejo Directivo Central.

En relación con eso, en agosto del 2020, la ANEP presenta su *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. En dicho documento se especifica su proyecto de presupuesto, presentando los lineamientos estratégicos a llevarse a cabo por el gobierno actuante durante el período 2020-2024 en todos los subsistemas educativos, a saber: Educación

Inicial y Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación en Educación. El *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* es una publicación que está organizada en tres volúmenes: «Motivos» (tomo I), «Anexos» (tomo II) y «Articulado» (tomo III). En el documento se especifican las políticas educativas a desarrollarse en el período 2020-2024 y que seguirán ciertas orientaciones y principios o lineamientos estratégicos. Además, allí se explicita el carácter que tienen las políticas a desarrollarse en dicho período; a saber: universal o focalizada. Las de carácter universal se aplicarán a la totalidad de la población estudiantil o docente (según el caso). Por su parte, las de carácter focalizado se aplicarán a «aquellas poblaciones que así lo requieran» (ANEP, 2020, tomo I: 225). Esto es,

en general, las políticas universales garantizan una distribución general de las iniciativas educativas a toda la población, sin diferenciar ningún aspecto de esta; mientras que las políticas focalizadas permiten llegar a determinadas poblaciones con una singularidad tal que amerite un abordaje diferenciado. Son ejemplos de políticas sociales focalizadas las Asignaciones Familiares, o la Tarjeta Uruguay Social y son ejemplos de políticas educativas focalizadas en la órbita de la ANEP la creación de las escuelas de tiempo completo o las acciones desarrolladas a partir de las escuelas APRENDER (ANEP, 2020, tomo I: 146).

Asimismo, y para el objetivo del presente artículo, es posible afirmar que son estas úl-

timas, es decir las políticas focalizadas, las que más relevancia adquieren. No obstante, podemos aseverar que todas apuntan a la atención de la población vulnerable uruguaya, sin hacer foco en la calidad de migrantes o refugiados que puedan tener los estudiantes. Nuevamente, si bien este enfoque es producto de la política migratoria planteada, invisibiliza las necesidades del contingente migrante no hispanohablante, al menos en lo que respecta a sus necesidades lingüísticas.

La modalidad de las políticas transversales a desarrollarse en el período actual, ya sea universal o focalizada, lo harán a lo largo de ciclos y niveles de la educación obligatoria. Y, en este sentido, también se establece que la transversalidad funciona como estrategia de integración donde la educación lingüística es una de las líneas generales de dichas políticas (cf. ANEP, 2020, tomo I: 225). A este respecto, el objetivo explicitado en el marco de la educación lingüística es

desarrollar y fortalecer una política lingüística transversal a todo el sistema educativo fortaleciendo el aprendizaje del idioma español y la educación en segundas lenguas y lenguas extranjeras (ANEP, 2020, tomo I: 232).

En tal sentido, la estrategia más específica a implementar a este respecto es la «promoción de la inclusión educativa de alumnos migrantes de países no hispanoparlantes a través del dictado de cursos de español» (ANEP, 2020, tomo I: 234).

De esta propuesta no se desprende que los cursos aludidos sean de L2, por lo que

se puede entender que los cursos mencionados sean los cursos de lengua materna con los que contaba previamente el sistema educativo. Por otro lado, si bien se hace mención al aprendizaje de segundas lenguas (cf. ANEP, 2020, tomo I: 233-234), este puede ser comprendido como el trabajo sobre el español en los ámbitos de frontera en los que el portuñol sea la primera lengua.

Otro punto importante a destacar es la gran cantidad de alumnado migrante presente en el sistema educativo formal uruguayo que se observa año a año. Por ejemplo, en 2017, durante el año lectivo, más de 900 niños y niñas migrantes asistieron a las escuelas públicas de Montevideo (ANEP-CEIP, 2018) y, en 2022 entre 1300 y 1500 adolescentes migrantes asistieron a diferentes centros públicos de educación media del país⁷. Esto resalta la necesidad e importancia en cuanto a la existencia y permanencia de espacios de enseñanza y aprendizaje del español como L2 a la antes mencionada población estudiantil. No obstante, hay cursos de español como L2 para estudiantes de enseñanza media (y también para los de Primaria, cuando surge la necesidad) en el marco de la Dirección de Políticas Lingüísticas. Dichos cursos comenzaron a dictarse a partir de 2019, aunque de forma interrumpida, por lo que, finalmente, esta propuesta, en caso de ser entendi-

7 Ante la carencia de una única sistematización de datos, se entiende pertinente aclarar que esta cifra es estimativa y de origen diverso, puesto que esta información fue compartida a una de las autoras de este artículo por diversos equipos de trabajo de diferentes direcciones de la ANEP.

da como política de enseñanza de la L2 a migrantes no hispanohablantes, queda sobre el papel, sin materializarse como tal de forma sostenida.

Esta realidad contrasta con lo observable a través de los materiales elaborados por otros sistemas educativos en el exterior, como es el caso de Argentina (Baigorri, Moreno, Portilla, Prati, Revale y Romano, 2017a; 2017b; Romano, 2022) y de España, como ocurre con la guía de Navarra (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003). En ambos casos se abordan pautas para la atención primaria a estudiantes que ingresan al sistema educativo desde la perspectiva y las necesidades del centro educativo para brindarle herramientas al estudiante. Es decir, el foco está puesto en la acogida del estudiante, pero mediante pautas de trabajo y recolección de datos para el docente que le permitan establecer una hoja de ruta en lo que refiere a la inclusión lingüística del estudiante.

Debe señalarse otro aspecto a tener en cuenta: en el marco de las políticas lingüísticas establecidas a nivel internacional, del mismo modo que se debiera garantizar el acceso a la enseñanza de la L2 para lograr una integración en la comunidad, también es deseable promover la educación y el manejo de las lenguas de herencia del estudiante, ya que estas forman parte de su repertorio lingüístico y hacen a su identidad. Por el momento, en la enseñanza pública no se ha garantizado esta posibilidad, aunque sí está contemplada en el documento de la ANEP de 2020 (cf. Tomo I: 233). Específicamente, se refiere a que cuentan los estudiantes de enseñanza secundaria y técnico-profesional con el ac-

ceso gratuito a cursos de alemán, francés, italiano, portugués y lengua de señas del Uruguay, en el ámbito de los Centros de Lenguas Extranjeras de la ANEP. Quienes posean un repertorio lingüístico cuyas lenguas no estén comprendidas en este listado corren el riesgo de perder sus lenguas de origen, salvo que intercedan, como ocurrió en otras épocas y como ocurre en algunos casos específicos, las comunidades migrantes no hispanohablantes en cuestión y se organicen para fomentar la continuidad en el manejo de la(s) lengua(s) identitaria(s) (Farrell, 2008) y de herencia (Polinsky y Scontras, 2020). En caso de que esto ocurriera, supondría un trabajo de enseñanza no formal producto del interés de las asociaciones civiles con el objetivo de fomentar el plurilingüismo de los miembros de su comunidad.

Ante lo expuesto anteriormente, observamos que muestra de ello son alusiones específicas en el cuerpo de los textos de los documentos mencionados, que aún falta camino por recorrer. Esto es, se implementan determinadas políticas transversales focalizadas, pero aún no se cuenta con sus indicadores de evaluación, a saber:

la ANEP se encuentra abocada al diseño de la metodología de evaluación de las políticas focalizadas [] con indicadores que se diseñarán una vez se cuente con la metodología completa de monitoreo de la implementación y de la evaluación de las políticas focalizadas (ANEP, 2020, tomo II: 13).

En conclusión, lo que ocurre en los hechos es que quienes necesitan un abordaje de la

lengua desde una perspectiva de la L2 en la enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional deberán recurrir a estructuras extracurriculares pensadas con otros fines para la población hispanohablante nativa (clases de apoyo en el marco de las escuelas, las tutorías de los liceos o de horas de coordinación que destinen los docentes que así lo deseen).

Estructura educativa en la ANEP

El programa Español L2 (Gründler, 2020), que funciona en la órbita de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, se creó en el año 2019 con el cometido de integrar lingüísticamente a la población estudiantil migrante no hispanohablante de educación media. Su importancia y singularidad radican en que es el único espacio de enseñanza y aprendizaje de EL2 dirigido a estudiantes migrantes, solicitantes de refugio o refugiados/as no hispanohablantes de la ANEP. Si bien, el objetivo general del programa Español L2 apunta a la integración lingüística de dicha población estudiantil, también se contemplan otros objetivos más específicos, como ser la formación de personas autónomas y críticas, así como la enseñanza de EL2 en el mencionado contexto educativo.

En dicho programa se plantea el alcance de los objetivos propuestos a través de la realización de determinadas actividades específicas. Las mismas giran en torno a cuatro ejes principales que son: los cursos de EL2; las trayectorias educativas de los/as estudiantes participantes del programa; el trabajo con el/la estudiante y su familia; y, por último, el trabajo con docentes de todas las asignaturas, es decir, no solo

con los/as docentes de lenguas, sino con todos/as aquellos/as docentes que tienen en sus clases a estudiantes migrantes, solicitantes de refugio o refugiados/as no hispanohablantes. En cuanto al primer eje, el mismo refiere específicamente a la organización, planificación y dictado de cursos de EL2 que contienen características específicas, sumado al diseño y elaboración de materiales didácticos. Las mencionadas características de los cursos ofrecidos son: diferentes niveles, frecuencias, modalidades, etc. Esto es, los cursos ofrecidos se organizan en dos niveles; a saber, básico e intermedio. Ambos niveles son ofrecidos en diferentes días y horarios de forma tal de evitar una posible superposición de horarios entre los mencionados cursos y los horarios del liceo o UTU a donde asiste la población estudiantil participante. Otra característica es la inscripción continua, de manera que todo estudiante que llegue al país en cualquier momento del año lectivo pueda integrarse al programa si es que así lo desea. Finalmente, otra particularidad de los cursos mencionados es su modalidad, esto es, presencial y a distancia. Todos los estudiantes que así lo soliciten podrán participar del programa tanto de manera presencial como a distancia. Esto no solo permite adecuar el trabajo a los requisitos impuestos, que de cierta forma se instalaron luego del COVID19, sino que también amplía la participación a todo el territorio, posibilitando así visibilizar a toda la población y no solo trabajar con el estudiantado residente en la ciudad de Montevideo.

Por otro lado, y en lo relacionado al cumplimiento de otros objetivos planteados, es posible afirmar que el enfoque pe-

dagógico de los mencionados cursos se da desde la interculturalidad propositiva⁸ (Novaro, 2006). Con respecto a los demás ejes de trabajo, se destaca el acompañamiento de las trayectorias educativas de la población estudiantil a través del trabajo colaborativo y cooperativo con otros actores de la comunidad educativa. Además, se resalta el trabajo realizado con el/la estudiante y su familia en torno a su integración en el ámbito social, educativo y cultural. Y, finalmente, se distingue el trabajo llevado a cabo con los/as docentes de todas las asignaturas, no solo con los/as de lenguas.

Una mirada al modelo de integración en su vínculo con las lenguas

A pesar de todo lo antedicho, entendemos que todavía existen muchas cosas por hacer puesto que, según España (2018), en Uruguay aún se observan incongruencias en el contenido de la normativa vigente y su implementación. Y estas incongruencias se hacen patentes en el ámbito lingüístico, pero todo pareciera indicar que este hecho no ocurre u ocurrió solamente en Uruguay:

Podríamos contestar la pregunta de si dar la oportunidad o el derecho a los inmigrantes de aprender la(s) lengua(s) del país de residencia se trata de una herramienta de integración, en cuyo caso habrá que definir asimismo qué

entendemos por integración, cultural o estructural. Constatamos que en la mayoría de los países la lengua no está institucionalmente considerada como herramienta de integración, o tal vez [es] considerada implícitamente [...] (Pujol Berché, 2009: 106).

Como ya se mencionó, el modelo de integración que emana de las leyes de migración y refugio actuales encuentra escollos y vacíos que dificultan la aplicación de los derechos lingüísticos de los migrantes, tanto en lo que respecta al acceso a clases de ELSE como al mantenimiento de su lengua identitaria o de herencia, ya que no se cuenta con propuestas específicas para estimular a la población migrante para que las mantenga (Aberdeen, 2016) y así fomentar el plurilingüismo en un marco de interculturalidad.

Visto que la enseñanza de la L2 no está consagrada, lo que se observa aquí es que se hace patente la necesidad del trabajo colaborativo con las instituciones para abarcar aquello que la población migrante no hispanohablante precisa para integrarse a la comunidad, no solo en el área de lenguas, sino también en áreas centradas en la integración en la comunidad. Es decir, las ofertas educativas y los espacios centrados en la integración específica de esta población no son abundantes y se requiere un trabajo colaborativo para poder satisfacer las demandas (De Vasconcellos *et al.*: 2020). Asimismo, también se debe hacer énfasis en el trabajo colaborativo para visibilizar la realidad de los migrantes y sus necesidades, ya que se observa que tanto la presencia de este grupo de personas como sus necesidades de integración en lo que respecta a la

8 Aquí se hace referencia a "la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias; se referiría, en definitiva, a un encuentro simétrico, basado en el diálogo entre diversas posiciones y saberes" (Novaro, 2006: 54).

lengua no han sido debidamente consideradas hasta el momento. En este sentido, a nivel institucional, entendemos que la enseñanza del ELSE puede promover la concientización acerca de la presencia de estos grupos migratorios.

A este respecto, cabe destacar que, más allá de lo arriba expuesto, se debe recordar que los procesos de integración a los que nos referimos, en los cuales la enseñanza de la lengua cobra un rol relevante, son procesos bidireccionales (Bianco y Ortiz, 2019) que atañen tanto a la población migrante como a la sociedad receptora. Así, la integración lingüística puede estar invisibilizada, puede funcionar como barrera en el control de la migración o para la obtención de los derechos en el territorio, puede entenderse como instrumento educativo y cultural en conjunto con la enseñanza de las lenguas identitarias y de herencia. Lo que se observa es que tanto el modelo de lengua que se elija enseñar como el rol que se le asigne a la enseñanza de la L2 en la integración de la población migrante reflejan las posturas que la sociedad receptora toma no solo respecto de los fenómenos migratorios, sino también de los fenómenos lingüísticos propios de la comunidad y de los que surgen en el momento de la integración de la población migrante.

Este aspecto es relevante, ya que la postura que se tome (educación intercultural, invisibilización de las prácticas de enseñanza de la L2, entre otras) es síntoma del rol que se le otorga a la L2 en la sociedad receptora. Tal como lo señala Pujol Berché (2009), el diseño de políticas lingüísticas y de integración para la población migrante se vincula con el rol que la L2 tomó duran-

te la construcción de cada Estado-nación. En otras palabras, son evidencia y consecuencia de los roles atribuidos a las lenguas en este proceso, que se dio en el siglo XIX, en el cual el español funcionó como lengua de enseñanza con el objetivo de homogeneizar lingüísticamente al país, no solo en lo que respecta a la llegada de migrantes, sino también en lo que atañe a la realidad lingüística en el norte del país.

A modo de cierre

En este trabajo hemos buscado realizar un abordaje de las políticas lingüísticas en torno a la enseñanza de ELSE y su implementación desde distintas áreas, con el objetivo de visualizar la complejidad existente entre los derechos garantizados a las personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas y las dificultades que persisten para su implementación, incluso varios años luego de sancionada la normativa vigente. A partir de los datos presentados, entendemos que la población migrante no hispanohablante en Uruguay (aunque su presencia no esté pertinentemente discriminada en los registros) tiene tendencia al crecimiento. Por tanto, consideramos que es urgente la creación y el mantenimiento de espacios de enseñanza y aprendizaje para dicha población, que atienda sus necesidades e intereses: se debe garantizar la igualdad y evitar reforzar las desigualdades.

Asimismo, constatamos que no hay políticas ni planificación específica porque está invisibilizada la población migrante no hispanohablante. A esto se suma la invisibilidad de la lengua española, en su variedad rioplatense a nivel legal, aunque sí se observa la presencia de discursos puristas en

torno a esta que han dado lugar a la creación de la Academia Nacional de Letras y a proyectos de ley como el de Ope Pasquet en 2020. Se debe recordar que la visión (entendida como conjunto de representaciones sociolingüísticas) que se tenga sobre la lengua y la variedad lingüística que se maneja en el territorio incide directamente sobre la variedad a enseñar y cómo se la enseña, por lo que toda reflexión sobre el ELSE implica también analizar cómo concebimos nuestras propias prácticas de español como lengua materna (Bárkányi y Fuertes Gutiérrez, 2022).

Es importante señalar que en el estado actual de la situación de la enseñanza de ELSE en la ANEP, muchas veces se recurren a espacios pensados para abordar dificultades de aprendizaje con los estudiantes en general, ya que no hay una propuesta fortalecida y sostenida de enseñanza de ELSE. Si bien los espacios de tutorías y de apoyo no están pensados para la enseñanza de la L2, sí se debe promover y desarrollar el trabajo colaborativo, pero siempre partiendo de una base de enseñanza de L2 sostenida a lo largo del tiempo. Más allá de que una primera respuesta de emergencia para trabajar con la población migrante no hispanohablante pueda ser a través de apoyo y tutorías, luego de varios años de percibir una realidad que llegó para quedarse, no solo se deben fortalecer y darles institucionalidad a los cursos de ELSE, sino que también se los debe incluir en un trabajo en red con la educación formal toda. Por su parte, destacamos la importancia de un trabajo en red que logre incluir a las familias de los estudiantes en estos procesos de aprendizaje de la L2, ya sean estos mayores

o menores de edad. En el caso de los menores de edad, se hace imperioso el trabajo coordinado con los referentes adultos. En el caso de los mayores de edad, un trabajo intrafamiliar permitiría atender más fácilmente a los menores y a otros miembros de la familia que por iniciativa propia no se acercarían en un primer momento a las clases de ELSE.

Un último punto a tener en cuenta es que el trabajo con la población migrante toda y con la población no hispanohablante en especial debe tener en cuenta otras dimensiones específicas del aprendizaje que no atañen solo a lo lingüístico, sino también a las dificultades de aprendizaje en general. Así como no manejar el español no es una dificultad de aprendizaje, también se constata que su no manejo esconde dificultades que sí pueden existir y no se están tratando pertinentemente producto del desconocimiento del desempeño del estudiante en diversas áreas del conocimiento.

Todo parece indicar que, en el marco de los movimientos migratorios actuales, continuarán llegando personas migrantes y refugiadas al Uruguay.⁹ Creemos que es importante mantener la normativa migratoria vigente desde un enfoque de derechos no solo en el papel, sino también mediante una puesta en práctica con propuestas educativas que puedan dar respuesta a esta población en lo que refiere a su integración en general y a su integración lingüística en particular.

9 Así lo indican las noticias más recientes luego de la toma del poder del gobierno afgano por parte de los talibanes: <https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/estudian-perfiles-afganos-darles-cobijo-uruguay.html> . Consultado el 16/09/21.

Referencias bibliográficas

- Aberdeen, G. (2016) *Understanding community heritage language schools in Alberta*. Tesis doctoral, Universidad de Alberta.
- Acerenza Prunell, S. (2005) «El Uruguay de puertas abiertas: Patrones de rechazo en la Legislación inmigratoria nacional (1890 - 1915)» en *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario*. Rosario, Argentina: Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Barrios, G. (2008a) *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- (2008b) «Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos» en Da Hora, D. y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Brasil: Idéia/ Editora Universitária. 79-103.
- Bertolotti, V. y Coll, M. (2014), *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Información y Comunicación.
- Bianco, R. y Ortiz, M. (2019) «La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua» en Cohen, J. y P. Schuster (eds.) *Modelando el transnacionalismo*. Londres, Reino Unido: Transnational Press London. 151-170.
- Calvet, L. J. (1997) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. Traducción al español de Lía Varela. Supervisión de Roberto Bein.
- Delgado Montaldo, D. (2007) «Modelos de incorporación de inmigrantes: teorías y perspectivas» en *Revista de Ciencias Sociales*, III-IV, 117-118. 43-55.
- De Vasconcellos, M.; Gründler, V.; Piña L. y Torres C. (2020) «Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados» en Masello, L. (dir.) en *Español, lengua de integración en Uruguay*. Vol. 3 de la serie *Estudios de lenguas*. Montevideo, Uruguay: CSIC.
- España, V. (2018) «Derechos de papel. El derecho a migrar en Uruguay a diez años de la ley 18250» en SERPAJ, *Derechos Humanos en Uruguay. Informe 2018*. Montevideo, Uruguay: SERPAJ. 202-209.
- Facal Santiago, S. (2002) «Política inmigratoria de puertas cerradas. Uruguay frente a la llegada de refugiados españoles republicanos y judíos alemanes» en *Revista Complutense de Historia de América*, 28. 169-183.
- Farrell, E. (2008). *Negotiating identity: Discourses of migration and belonging*. Tesis doctoral, Macquarie University.
- Fernández García, M. J. (2006) «Portuñol y literatura» en *Revista de Estudios Extremeños*, 62. 555-577.
- Fernández, C. (2012) «La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur» en *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 22. 5-12.
- Franzé, A. (2014) «La lengua como categoría de acción política: el español en el contexto de regulación de las migraciones» en Cátedra, M. y M. J., Devillard (eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luis García García*. Barcelona, España: Bellaterra. 201-222.
- García Parejo, I. (2013) *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre*

- el aprendizaje y uso del español como segunda lengua en marcoELE*, 18. Consultado el 20/12/2018 en https://marcoele.com/descargas/18/garcia-representaciones_actitudes.pdf.
- Gründler, V. (2020) «Español como L2 en Educación Media» en *13° Foro de Lenguas ANEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2022) «Prácticas docentes en la enseñanza de la diversidad del español LE/L2» en N. Hernández Muñoz, J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes (comp.) *La diversidad del español y su enseñanza*. Nueva York: Routledge. 218-247.
- Jacob, R. (1983) *El Uruguay de Terra, 1931-1938: una crónica del terrismo*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Markarian, V.; Jung, M. E. y Monné, M. (2018) *Las primeras siete décadas de la Academia Nacional de Letras del Uruguay. 1943-2013*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Martínez, J. (2011) «Exigencias lingüísticas a migrantes adultos en Europa» en *Segundas lenguas e inmigración en red*, 5. Consultado el 12/02/15 en www.segundaslenguaseinmigracion.es. 70-81.
- Masello, L. (2020) «El español lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados» en Masello, L. (dir.) *Español lengua de integración en Uruguay*. Vol. III de la serie *Estudios de lenguas*. Montevideo, Uruguay: CSIC. 11-36.
- Montealegre, N. y Uriarte, P. (2017) «Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio» en *Revista uruguaya de antropología etnográfica*. Año II, 1. 41-54.
- Novaro, G. (2006) «Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos» en *Cuadernos Interculturales*, 4(7). 49-60.
- Oroño, M. (2016), *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vázquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012) «Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)» en *Relingüística aplicada*, (10), 11. Consultado el 20/08/21 en <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>.
- Polinsky, M. y Scontras, G. (2020) «Understanding heritage languages» en *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4-20.
- Pellegrino, A. (2009) *Uruguay: país de migrantes internos y externos*. Montevideo, Uruguay, PNUD.
- Pujol Berché, M. (2009) «Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación» en *Lengua y migración*, (1), 1. 75-120.
- Rivero, S. y Ríos, N. (2019) «La integración de las poblaciones inmigrantes en Uruguay: elementos para el debate» en *Escenarios*, 29. 1-8.
- Rivero, S; Incerti, C. y Márquez, C. (2019) «El reciente proceso migratorio en Uruguay: algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado» en *Fronteras*, 12. 100-114.
- Roniger, L. y Sznajder, M. (2002) «La reconstrucción de la identidad colectiva del Uruguay tras las violaciones de los derechos humanos por la dictadura militar», en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 5 (9). 45-69.
- Sandonato, P. (2008) «Nacionalidad y extranjería en el Uruguay: un estudio normopolítico» en *Revista de derecho*, 3. 175-243.
- Seguí González, L. y Rovira, A. (1939) *Contribución al estudio del derecho migratorio uruguayo: doc-*

- trina, legislación, jurisprudencia, compilación e índice alfabético de leyes, decretos y resoluciones nacionales*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Montevideo.
- Soysal, Y. (1994) *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago, Estados Unidos: Chicago University Press.
- Taks, J. (2006) «Migraciones internacionales en Uruguay: de pueblo trasplantado a diáspora vinculada» en *Theomai*, 14. 139-156.
- Uriarte, P. (2019) «Del dicho al hecho. Algunas consideraciones sobre la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos» en Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay *Movilidad humana*. Montevideo, Uruguay: Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay. 38-51. Consultado el 22/08/21 en <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/movilidad-humana>.
- Documentos consultados*
- ANEP (2017) *Marco curricular de referencia nacional*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 016/07/20 en <https://mcra.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>.
- (2019) *Políticas lingüísticas 2015-2019*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 06/07/20 en <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-linguisticas>
- (2020) *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 16/06/21 en <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>.
- ANEP-CEIP (2018) *Movilidad humana, migrantes y educación primaria*. Consultado el 16/08/21 en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf.
- Baigorri Haüen, L.; Moreno, L.; Portilla, M.; Prati, S.; Revale, S. y Romano, E. (2017a) *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Consultado el 10/07/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/01/12/6bf1cae3decadc15a7cb6c691ad6d8d5edaf6e9.pdf>.
- (2017b) *Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión. Para las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Consultado el 10/07/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/01/12/bd4841dfee87b26071b7d15e514ade3e2f775a88.pdf>.
- Comisión de Políticas Lingüísticas (2007) *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CODICEN. 414-443. Consultado el 15/07/21 en <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>.
- (2017) «Documento de políticas lingüísticas». Consultado el 06/07/20 en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/documento%20de%20políticas%20linguisticas2017.pdf>.
- Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes (2020). Actación de Comisión del 21 de octubre de 2020. Consultado el 07/08/21 en <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/>

- representantes/comisiones/comision-actuacion?RA_FechaDeReunion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=21-10-2020&RA_FechaDeReunion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=21-10-2020.
- Dirección Nacional de Migración (2023). *Anuario estadístico 2023 Anuario estadístico de la Dirección Nacional de Migración 2023* | MI (www.gub.uy)
- Decreto-ley 10350 (1943) Academia Nacional de Letras. Consultado el 22/08/21 en: <http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/v/86702/46/mecweb/fundacion-de-la-academia?3colid=86702&breadid=86702>.
- Fustes, J. M. (2007) «Apéndice 7. Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas» en Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CODICEN. 414-443. Consultado el 15/07/21 en <http://www.anep.edu.uy/documentos/clepDOCyAP.pdf>.
- García Armendáriz, M. V.; Matellanes Marcos, C. y Martínez Mongay A. M. (2003) *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación. Consultado el 20/07/24 en https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/catalogo/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/espanol-como-segunda-lengua-e-l2-para-alumnos-inmigrantes
- Grupo de Turismo Idiomático: http://apps.mintur.gub.uy/Plantur/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=44. Consultado el 4/9/21.
- IMPO (2018) Migración. Consultado el 20/07/2020 en <https://www.impo.com.uy/migracion/>.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Censo nacional de población 2023: resultados preliminares* Montevideo, Instituto Nacional de Estadística. Población preliminar: 3.444.263 habitantes | INE (www.gub.uy)
- Junta Nacional de Migración (2023). Plan Nacional de Integración para personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas. Plan Nacional de Integración para personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas | AUCI (www.gub.uy)
- Ley 320 (1853) Inmigración. Colonización. Beneficios. Consultado el 05/06/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/320-1853>.
- Ley 2096 (1890) Ley de inmigración. Consultado el 07/06/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/2096-1890>.
- Ley 8868 (1932). Consultada el 4/07/21 en http://www.telematica.penta-transaction.com/telematica_v3/consultas/tece/htdocs/leyes/10008868.htm.
- Ley 9604 (1936) Extranjeros. Consultada el 23/06/21 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp876707.htm>.
- Ley 17378 (2001) Personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguay. Consultada el 23/03/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>.
- Ley 17927 (2005) Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1709365.htm>
- Ley 18076 (2007) Derecho al refugio y a los refugiados. Consultada el 20/05/2021 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4115960.htm>

- Ley 18250 (2008) Migración. Consultado el 14/08/2021 en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6248.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2008/6248>
- Ley 19254 (2014) Residencia permanente en la República. Consultada el 20/07/2021 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6061454.htm>
- Ministerio de Desarrollo Social (2017), *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Informe final*. Montevideo, Uruguay: MIDES.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011) *Hacia un plan nacional contra el racismo y la discriminación. Informe final*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura y Sistema Nacional de Educación Pública (2018) *Guía para el ingreso de migrantes al Sistema educativo*. Consultado el 06/07/20 en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/guia-para-ingreso-migrantes-sistema-educativo>.
- Organización Internacional para las Migraciones (2023) *Movimientos migratorios recientes en América del Sur-Informe Anual 2023*. Iom.int. <https://publications.iom.int/books/movimientos-migratorios-recientes-en-america-del-sur-informe-anual-2023>
- Pasquet, O. (2020) Proyecto de ley: idioma español. Consultado el 22/08/21 en <https://parlamento.gub.uy/documento-syleyes/ficha-asunto/147186>.
- Romano, E. A. (coord.) (2022) *Hablantes de lenguas distintas del Español (HaLeDiEs) en las escuelas de la Ciudad. Diagnóstico de habilidades lingüísticas. Nivel secundario*. Consultado el 29/06/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/11/01/a9a316cff39509d78df3b0026ab82433b525d7ec.pdf>.

Adriana María Celón Ortiz Andrés Guadalupe Muñoz del Río

Adriana María Celón Ortiz
adricelon@uaz.edu.mx
Universidad Autónoma
de Zacatecas, México
ORCID: 0009-0005-9230-4435

Andrés Guadalupe
Muñoz del Río
adresing@camzac.edu.mx
Universidad Autónoma
de Zacatecas, México
ORCID: 0000-0003-0153-375X
<https://doi.org/10.32870/vel.vi26.330>

Recibido: 04/11/2024

Aceptado: 08/02/2025

Publicado: 02/09/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons
Atribución-No-Comercial 4.0
Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E330

Un acercamiento al estado del arte de los repertorios lingüísticos para la enseñanza de las lenguas extranjeras: primera parte

An approach to the state of the art in linguistic repertoires for foreign language teaching: Part One

RESUMEN: Esta primera parte es una investigación cualitativa, de corte documental hermenéutica y heurística, de tipo descriptiva transversal. Se utilizaron como instrumentos documentos relacionados a los repertorios lingüísticos seleccionados por consulta: artículos de divulgación científica y capítulos de libros, principalmente de repositorios y bibliotecas digitales institucionales y revistas electrónicas indexadas. A través de la técnica de revisión exhaustiva de documentos los criterios establecidos fueron: relevancia, vigencia, actualidad, globalidad, apego al campo de la lingüística y concomitancia en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de lenguas. El objetivo general consistió en reflexionar sobre la importancia del papel de los Repertorios Lingüísticos (RL) para la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) y el plurilingüismo, a través de la búsqueda, categorización y descripción de hallazgos documentales en relación al estado del arte como aporte a la generación del conocimiento en investigaciones de este tipo. Los resultados demostraron que, 1) los RL son una construcción de una expresión viva y flexible de la identidad, 2) son un recurso pedagógico valioso que permite alcanzar una mayor justicia epistémica, 3) tienen una repercusión, que puede ser positiva o negativa en la enseñanza de LE, 4) se evidencia el papel hegemónico de la escuela con respecto al plurilingüismo y a la enseñanza de lenguas maternas y lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; plurilingüismo; repertorios lingüísticos; sociolingüística..

ABSTRACT: This is the first part of a qualitative research study employing a documentary, hermeneutic, and heuristic approach, characterized as descriptive and cross-sectional in nature. The former instruments were documents related to the

COMO CITAR: Cruz-Aldrete, M. (2025). Celón Ortiz, A., & Muñoz del Río, A. G. (2025). Un acercamiento al estado del arte de los repertorios lingüísticos para la enseñanza de las lenguas extranjeras: primera parte . *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.330>

selected linguistic repertoires, including scientific dissemination articles and book chapters, sourced primarily from institutional digital repositories, academic libraries, and indexed electronic journals. Using the application of an exhaustive document review technique, and bearing in mind as a criterion: relevance, validity, currency, comprehensiveness, adherence to the field of linguistics, and alignment with language teaching and/or learning processes. The main objective was to reflect on the connotation of Linguistic Repertoires (LR) for Foreign Language (FL) teaching, and plurilingualism at the hand of the identification, categorization, and description of documentary findings related to the state-of-the-art, thereby contributing to the generation of knowledge within this domain. The findings demonstrated that, 1) LR are a construction of a living and flexible expression of identity; 2) they represent a valuable pedagogical resource that enables greater epistemic justice; 3) they have an impact—either positive or negative—on foreign language teaching; and 4) the hegemonic role of the school is evident about plurilingualism and the teaching of both mother tongues and foreign languages..

KEYWORDS: Foreign language teaching and learning, multilingualism, linguistic repertoires, sociolinguistics.

1. Introducción

La investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras en México es un terreno cada vez más explorado. Hasta antes de los años 90, estuvo bajo la responsabilidad casi exclusiva por parte de los centros de idiomas que fueron emergiendo en el territorio nacional (Ramírez et al. 2007). Sin embargo, es a partir de esa década que surgen también nuevos programas de licenciatura y posgrado, cuyo propósito fue atender la necesidad educativa no solo en la enseñanza, sino también en la formación de docentes.

Con el paso de los años, dichos programas se volvieron más numerosos y diversificados, orientándose a aspectos específicos como son la docencia, la traducción y algunos más han incluido la literatura, el comercio o las relaciones internacionales. Esta diversificación ha dado como resultado un incremento en el número de investigaciones, lo que ha contribuido de manera gradual pero significativa en el campo de estudio en distintas áreas de la lingüística como son la lingüística aplicada, la sociolingüística, psicolingüística, adquisición de lenguas, lengua y cultura, entre otros.

Es en este escenario, precisamente, en el que, nuevos planteamientos epistemológicos comienzan a surgir, aquellos en los que resulta relevante incluir conceptos que profundicen y tengan un mayor impacto en las prácticas educativas. De manera específica, las investigaciones en sociolingüística han incluido en el marco de las competencias educativas de las Lenguas Extranjeras (LE), la importancia del papel del Repertorio Lingüístico (RL). Introducido por Gumperz (1964), el término se refiere al conjunto de recursos del que disponen los individuos y que les permite articular sus prácticas plurilingües con repertorios verbales diversos y heterogéneos, los cuales incluyen variedades lingüísticas, dialectos, sociolectos, geolectos, géneros discursivos y actos del habla en distintos grupos sociales.

Hablar de los Repertorios Lingüísticos (RL) en las Lenguas Extranjeras (LE) en la enseñanza de lenguas es considerar al bilingüismo o plurilingüismo desde una perspectiva más amplia, implica tomar en cuenta todas las lenguas y variantes de un hablante, no solo como una suma de elementos

aprendidos o adquiridos, sino como un gran espacio compartido donde las lenguas y sus variantes conviven para ser utilizadas como un repertorio que satisface necesidades específicas en contextos multiculturales.

La idea de la persona que aprende una lengua como un agente social, ha sido también objeto de interés de organismos internacionales. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) a través del proyecto llamado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y a través de acciones que promueven el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, establece que:

[...] la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres— lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el/la «hablante nativo/a ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (p.137).

Se habla de que un repertorio se conforma entonces, no solo de las lenguas que se conocen, sino de las que se están aprendiendo, así como de las variedades de cada una de ellas. Un hablante lo emplea como una caja de herramientas para adecuar su comunicación a situaciones diversas, tales como la condición social de sus interlocutores, la relación que tienen con ellos, el grupo de edad al que pertenecen y las diversas jergas y/o sociolectos que emplean con otros.

En el ámbito educativo, la enseñanza de las lenguas debe plantearse a partir del conocimiento que el docente tiene de los repertorios de su grupo de estudiantes. Las prácticas educativas que se diseñen en torno a una caja de herramientas lingüísticas desarrolladas a lo largo de una vida, permitiría no solo potencializar en el individuo su conocimiento, sino multiplicar sus competencias en cualquier lengua que se le intente enseñar. Con el entendido de que esta no será del todo nueva, sino que se irá guardando en un repositorio múltiple y dinámico que se adecuará a sus habilidades comunicativas.

Dado que esta investigación gira en torno a destacar el papel de los repertorios lingüísticos en la enseñanza, resulta preciso conocer sobre los estudios e investigaciones que los han abordado, especialmente aquellos surgidos en los últimos años. Por ello, este documento presenta la primera parte de un trabajo más amplio que dará seguimiento al estudio de repertorios en hablantes plurilingües. Esta primera, tiene como objetivo reflexionar en torno a la importancia del papel de los Repertorios Lingüísticos (RL) para la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) y el plurilingüismo a través de la búsqueda, categorización y descripción de hallazgos documentales en relación al estado del arte como aporte a la generación del conocimiento en investigaciones que abordan estas temáticas.

2. Metodología

Teniendo en consideración la naturaleza del objeto de estudio de la presente investigación, se propone un enfoque cualitativo que se basa en diseño metodológico docu-

mental hermenéutico y heurístico de tipo descriptivo y transversal, en el que se busca presentar los hallazgos más importantes con relación al estado del arte de aquellas investigaciones que aborden los Repertorios Lingüísticos relacionados a los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de Lenguas Extranjeras y Plurilingüismo. Palacio et al., (2016) propone dos momentos metodológicos en la construcción del estado del arte. La primera fase denominada heurística, en la que, el investigador se da a la tarea de búsqueda, selección y organización de fuentes de información. La segunda o hermenéutica, se integra la información a partir de los contenidos.

En este sentido, en la primera etapa se llevó a cabo una revisión exhaustiva de documentos relacionados a los RL. La consulta tuvo lugar principalmente en repositorios y bibliotecas digitales institucionales y revistas electrónicas indexadas, de donde se extrajeron documentos, como artículos de divulgación científica y capítulos de libros.

La selección de los documentos consideró publicaciones únicamente de 5 años atrás por ser éstas las más actuales y relevantes al campo de estudio. Asimismo, el criterio de selección se basó en investigaciones de carácter internacional, nacional y local. Se buscó, además, que fueran desarrolladas exclusivamente desde el campo de la lingüística y que tuvieran implicaciones en el ámbito educativo o con procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Únicamente fueron consideradas aquellas que incluyeran en el título el concepto de repertorios.

En la segunda etapa, se analizan los documentos en relación con el objetivo general de esta investigación intentando des-

cubrir hallazgos que aporten al estado del conocimiento en las temáticas abordadas a partir de la explicación, traducción e interpretación de lo que, Palacio et al., (2016) denomina relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece.

3. Marco Teórico

3.1. De la teoría a los estudios previos: enseñanza de lenguas y el plurilingüismo

Desde años atrás, en el marco de la enseñanza de lenguas, surge la noción de competencia plurilingüe gracias a las investigaciones realizadas por el sociolingüista Hymes (1972) quien habla de la competencia comunicativa como la capacidad de usar un repertorio variado y amplio de recursos lingüísticos y culturales, que permita responder a las necesidades comunicativas del hablante en contextos específicos. Las aportaciones de Hymes permiten abandonar la visión de una competencia en varias lenguas y proponen una competencia global, donde no se prioriza el uso de discurso gramaticalmente correcto, sino socialmente apropiado. Además se valoriza la idea de destacar el uso de recursos del hablante para desenvolverse en distintos entornos sociales.

Es así, que considerar al plurilingüismo desde una competencia comunicativa, es considerar todas las lenguas y variantes de un hablante, no solo como una suma de elementos aprendidos o adquiridos, sino como un gran espacio compartido donde las lenguas y sus variantes conviven para ser utilizadas como un repertorio que satisface necesidades específicas en contextos multiculturales. Al respecto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), apunta que:

[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (p.137).

Lo anterior, es lo que Cummins (1979) denominó como “hipótesis de la competencia subyacente común”, que afirma que los saberes implicados en el uso de distintas lenguas no conforman espacios diferenciados para cada una sino espacios específicos y espacios compartidos. Las aportaciones de Cummins destacan porque gracias a ellas se sabe que las lenguas están interconectadas; ni las lenguas ni las culturas se almacenan en compartimentos mentales separados, todos los conocimientos y experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas, tal y como Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) enfatiza:

El objetivo no es alcanzar un dominio equilibrado de distintas lenguas, sino la habilidad de adecuación a la situación social y finalmente que, las barre-

ras comunicativas entre las lenguas se pueden superar usando diferentes lenguas para transmitir mensajes en una misma situación (p.137).

De lo expuesto previamente se puede decir que, distintas estrategias de negociación se ponen en práctica para hacer una compensación de deficiencias entre las lenguas, donde los conocimientos lingüísticos se complementan y afianzan la competencia comunicativa de los hablantes que conocen varias lenguas, de tal modo que, éstos son capaces de hacer uso de ellas en función de sus distintos contextos, alternando su uso, mezclándolas, intercambiándolas y usándolas creativamente para aumentar la expresividad.

En 1964, Gumperz en el campo de la sociolingüística, fue el primero en proponer el uso del término ‘verbal repertoire’ para referirse a la totalidad de las formas lingüísticas que se emplean habitualmente por un individuo. Lo que hace un hablante plurilingüe es activar ese repertorio de recursos de acuerdo con sus necesidades comunicativas, modificándolo constante y permanentemente a través de combinaciones y alternancias distintas. La noción de repertorio verbal está ligada a una comunidad de habla particular y contiene todas las formas aceptadas para formular mensajes. Provee las armas de la comunicación verbal, ya que de acuerdo con Gumperz y Hymes (1964), los hablantes eligen este arsenal en concordancia con los significados que ellos desean transmitir.

En este sentido, el repertorio se conforma, no solo de las lenguas que se conocen, sino de las que se están aprendiendo,

así como de las variedades de cada una de ellas. Un hablante lo emplea como una caja de herramientas para adecuar su comunicación a situaciones diversas, tales como la condición social de sus interlocutores, la relación que tienen con ellos, el grupo de edad al que pertenecen y las diversas jergas y/o sociolectos que emplean con otros. Se sugiere entonces, que la finalidad de una educación plurilingüe e intercultural significa dar valor a los repertorios lingüísticos de los aprendices, al mismo tiempo que se enriquecen los conocimientos y las prácticas discursivas que se generan, tal y como lo establecen Marchiaro y Pérez (2016). Estos, reflejan, el conocimiento y la relación que el hablante mantiene con sus lenguas. Lo que permite hacer conciencia del repertorio, acceder a un conjunto de usos lingüísticos en las diferentes lenguas habladas y sus variantes. En él, se integra la totalidad de conocimientos y habilidades ya desarrolladas en cada una de ellas, por lo que estarán disponibles en función de las necesidades del usuario en tiempo y espacio determinados. Además, contribuye al desarrollo de la metacognición de la competencia plurilingüe, rebasa los límites que la definen teóricamente y fomenta la construcción de una conciencia lingüística, así como de estrategias metacognitivas que la hacen más consciente de la importancia que la dimensión del lenguaje tiene en todas sus acciones.

3.2. Delimitando la noción de repertorios lingüísticos

Después de las investigaciones realizadas por Gumperz y Hymes (1964), Briggita Busch lingüista Austriaca, en el 2012, realiza un estudio extenso sobre la noción de re-

pertorio lingüístico, que permitió ampliar considerablemente el conocimiento que hasta ese momento se había desarrollado al respecto. Busch (2012) afirma que, algunos autores que prestaron especial atención a la manera en la que las prácticas lingüísticas de hablantes plurilingües no eran arbitrarias, de cierta manera, ya abordaban al repertorio implícitamente. Es el caso de Wei (2011) lo refiere como espacio de translenguaje, en el que diferentes identidades, valores y prácticas no coexisten únicamente, sino que generan a su vez nuevas identidades, valores y prácticas. Para Wei (2011), el translenguaje crea un espacio social para el usuario multilingüe, poniendo en el mismo plano, diferentes dimensiones de su historia personal, experiencia y entorno, su actitud, creencias e ideología, así como su capacidad física y cognitiva.

Al respecto, Blommaert (2013) sostiene que cualquier aspecto del conocimiento del lenguaje, así como cualquier aspecto del desarrollo humano, es dependiente de la biografía del individuo, al comparar el conocimiento del lenguaje con la talla de los zapatos. Por ejemplo, los zapatos que quedan perfectamente a la edad de 12, no quedan a los 30, ya sea por el crecimiento del cuerpo y por la moda, estilo y preferencia. Con base en este autor, los repertorios son individuales, un complejo de recursos biográficamente organizados y que siguen el ritmo de la vida misma en una práctica lingüística. Blackledge y Creese (2012) observan prácticas multilingües y afirman que lo que pudieron ver y escuchar en las aulas, era más que los procesos de enseñanza - aprendizaje, a decir:

¹[...] las escuelas se revelaron a sí mismas como sitios donde los jóvenes no sólo eran capaces de reclamar sus identidades multiculturales usando una amplia gama de repertorios lingüísticos, sino que también resultaron ser espacios donde las posiciones de sujeto eran negociadas (p.4).

Ya en 1998, desde su propia historia, Derri, en su ensayo “Monolingüismo del otro” señala el hecho de que un repertorio no debería incluir únicamente lo que un individuo tiene, sino también lo que no tiene, es decir, lo que continúa presente como un deseo. Lo que aporta de manera significativa al repertorio la idea de deconstrucción.

Es así que, Busch (2012) considerando lo que diversos autores habían dicho y hecho años atrás, lleva a cabo diversos estudios en su grupo de investigación llamado *Spracherleben* (Experiencing Language) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Viena. En el año de 2006 documenta un método biográfico multimodal llamado “language portraits”. Busch se inspira en el estudio de Krumm and Jenkins (2001) en el que niños de una escuela multilingüe recibieron una silueta del cuerpo humano con la instrucción de pintar todas sus lenguas usando diferente color para cada una. La instrucción para los maestros

era la de usar este ejercicio como una oportunidad para que los aprendices hablaran de su país y compararan su lengua materna con la lengua alemana, sin embargo el estudio dio pie a que surgiera la expresión de emociones y sentimientos asociados con el lenguaje y sus usos. Con base en lo anterior, se propone:

“language portraits” y pide a los participantes pensar en su repertorio lingüístico, códigos y lenguajes, así como los significados de expresión y comunicación del rol que juegan en sus vidas, para mapear con múltiples colores en una silueta humana. Los estudiantes tenían la decisión de clasificar sus lenguas o códigos, así como de los recursos lingüísticos relacionados. Esto dio como resultado representaciones que incluían términos como lengua hermana, lenguaje corporal, lenguaje secreto, lenguaje de represión o lenguaje de alegría (p. 9).

A través de las investigaciones de Busch, se confirma que los significados que los hablantes atribuyen a sus lenguas, códigos y prácticas discursivas, están ligados a sus experiencias y trayectorias de vida, especialmente a la manera en la que los recursos lingüísticos son experimentados en el contexto social formal e informal. De acuerdo con él (2012), el repertorio puede ser visto como una estructura hipotética, que evoluciona a través de la experimentación lingüística en interacción con el nivel cognitivo y emocional, inscrito en una memoria corporal y encarnado en un *habitus* lingüístico que incluye rastros

1 Traducción propia del texto: [...] “the schools revealed themselves as sites where young people were able not only to claim multicultural identities through using a wide range of linguistic repertoires, but also appeared to be spaces where subject positions may be tried out, contested, and in all kinds of other ways, negotiated”.

de discursos hegemónicos. Estos discursos son expresados en categorías respaldadas por ideologías inclusivas y exclusivas del lenguaje. La autora afirma que “El repertorio lingüístico forma un espacio heterogélico y subordinado de potencialidades, que incluyen la imaginación y el deseo, al que los hablantes regresan en situaciones específicas” (p.19). Lo anterior posiciona al repertorio, como uno de los conceptos en sociolingüística más visitados en las últimas dos décadas; su complejidad permite tener una amplia visión de aquello que conforma a los individuos multilingües. Desde un arsenal Gumperz y Hymes (1964) o una caja de herramientas Busch (2012), hasta una construcción biográfica Blommaert (2013) o una deconstrucción personal, por aquello que no se tiene Derrida (1998).

3.3. *El estado del arte de los repertorios lingüísticos analizados*

El estado del arte es un aporte al conocimiento que, en un primer momento sienta las bases de lo ya realizado, lo que a su vez permite marcar una ruta u orientación epistemológica para investigaciones futuras. En este sentido, se categorizan y describen los hallazgos más relevantes de cada una de las investigaciones seleccionadas en torno a los repertorios lingüísticos en el ámbito educativo de los últimos cinco años que se documentaron para este estudio; el cual, como se indicó previamente, es parte de un trabajo de investigación mayor.

En lo que respecta a esta primera parte se documentan pues, siete investigaciones elegidas por su relevancia, vigencia, actualidad, y globalidad, en concordancia con los objetivos de este estudio. Para un mejor

desglose de la información, se sugiere al lector consultar las Tablas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7 en la sección de Anexos, en donde se presentan los datos generales de la investigación (autor, título, año, fuente, país), así como una descripción general de los sujetos participantes (edad, nivel educativo, lenguas habladas y contexto escolar). A continuación se presenta la descripción de los hallazgos documentales exclusivamente.

Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia (Tabla 1).

Sánchez, M. (2019) describe la representación de los repertorios lingüísticos que tienen los estudiantes en escuelas secundarias de Leticia, ciudad colombiana marcada por la diversidad sociolingüística y socio-cultural de la región. Con una perspectiva postestructuralista de Busch, utiliza retratos lingüísticos como instrumentos para comprender las experiencias de los hablantes en sus prácticas del lenguaje calificadas como heterogéneas. Los resultados resaltan el hecho de que los hablantes pueden asignar a sus repertorios lingüísticos jerarquías con respecto al uso de la lengua, es decir si alguna es más o menos importante, si una se encuentra arriba o abajo, si con alguna socializan mejor o si les ayuda más a expresar emociones y sentimientos.

Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English (Tabla 2).

En una investigación realizada por Gunnarsson, T. (2019), se examina a seis estudiantes multilingües (hablantes de bosnio, sueco y macedonio) de nivel preparatoria, en su proceso de escritura y uso de la lengua

en redacciones en inglés. Con las teorías de bilingüismo de Wang and Wen y Grosjean, el estudio usa información de think-aloud para examinar el uso de los RL de los participantes; lo que revela que el sueco sirve como la lengua base de pensamiento para cuatro de los participantes, mientras que el resto usa el inglés para un número mayor de actividades de composición del texto. Los resultados sugieren que las lenguas maternas son usadas vis-a-vis con la lengua meta para propósitos específicos mientras se trabaja individualmente en una tarea compleja como lo es la escritura en una L2. La utilización del modelo de Wang y Wen revela que el inglés es usado principalmente para leer el texto que se produce, mientras que el sueco es usado para comentar el proceso de escritura, resolver problemas y tener un diálogo interno.

Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes (Tabla 3),

Zavala, V., & Dueñas, F. K. (2021), llevan a cabo un estudio en el que se explica a través de un estudio de caso de dos estudiantes de secundaria hablantes de quechua, español e inglés, la importancia de pensar la diversidad lingüística en la escuela en términos de repertorios, registros y recursos, con el objetivo de visibilizar las maneras en que los estudiantes usan el lenguaje en diferentes prácticas sociales. Se describen los registros de los hablantes, sus recursos lingüísticos y no lingüísticos; las reflexiones se orientan a repensar las prácticas educativas para valorar los discursos sociales de los alumnos fuera de la escuela. Se concluye que los estudiantes deben aprender registros académicos desde la apropiación de

nuevas identidades y también reflexionar críticamente sobre las valoraciones que se han asociado a ellos históricamente. Asimismo, se asume una postura crítica en torno a la negociación de prácticas discursivas, con el objetivo de que los estudiantes no vean a la escuela como un espacio desconectado de sus vivencias en relación a los usos del lenguaje.

Linguistic Repertoires Embodied and Digitalized: A Computer-Vision-Aided Analysis of the Language Portraits by Multilingual Youth (Tabla 4).

En el 2023, Mu, S., Li, A., Shen, L., Ha, L., Wen, Z. estudian la percepción y representación de los repertorios lingüísticos de la juventud multilingüe de la región de Macao en China. En este trabajo, se hace uso de un método analítico computer-vision-aided para registrar la información visual obtenida, conformada por imágenes de retratos lingüísticos de Busch, creados por un grupo de jóvenes hablantes multilingües. Un módulo de este método es usado para procesar la información gráfica, permitiendo procesar cuantitativamente los códigos lingüísticos que conforman sus repertorios. Entrevistas dan cuenta de narrativas orales que aportan información sobre la auto percepción de sus recursos lingüísticos que abarcan distintos registros. Se argumenta que los resultados arrojan información que ayuda a mejorar la comprensión de los docentes en cuanto a las actitudes de los estudiantes multilingües, lo que ayudará a diseñar métodos de enseñanza más apropiados y personalizados.

Capital y repertorios lingüísticos en el Sistema Universitario Argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján (Tabla 5).

En su primera fase, Pasquale, R. (2023) hace un recorrido histórico sobre la inserción y desarrollo de las LE en el sistema universitario argentino. En un segundo momento, aborda los conceptos de capital lingüístico y repertorios lingüísticos, para visualizar el estado de las LE en un contexto de educación superior. La investigación es de carácter exploratorio, descriptivo y cuali-cuantitativo, que a partir de instrumentos de recolección de datos, emplea fichas-modelo (corpus documental) y una encuesta y una entrevista semidirigida (muestras de informantes); como instrumentos de análisis de los datos. Se implementa el análisis del discurso y el análisis de contenido. Los resultados indican que el capital lingüístico de la universidad está sumamente restringido a la lengua materna, el español, y las tres lenguas presentes en la oferta curricular: el inglés, el francés y el portugués, escasamente dinámico y ampliamente compartimentado. Aunque la mayoría de los RL de los actores son cuasi monolingües, dependientes del sistema educativo formal y altamente condicionados por el ejercicio académico profesional; hay otras LE que lo conforman, entre ellas el francés, el italiano, el guaraní y el portugués. Lo anterior, permite identificar repertorios más plurilingües, menos dependiente del sistema formal de enseñanza-aprendizaje y más vinculado con la afectividad y la privacidad.

Multilingual students' linguistic repertoires as a resource: a case study of assessments in journalism studies (Tabla 6).

Desarrollada por Nkoala, S. (2024), esta investigación retrata la forma en la que alumnos multilingües estudiantes de periodismo trazan sus repertorios lingüísticos como un recurso cuando son evaluados en sus estudios universitarios a través de este estudio de caso con métodos mixtos, con datos recolectados en la Universidad Tecnológica de Sudáfrica, quienes consideran la planeación y políticas lingüísticas como recurso, la pregunta central de la investigación es, ¿cuáles lenguas los estudiantes usan para determinado tipo de evaluación como un recurso para sus estudios de periodismo? El artículo argumenta que los académicos deben dejar de valorar las evaluaciones multilingües basándose exclusivamente en lo que los estudiantes responden, y más bien considerar el proceso de manera holística, tomando en cuenta que las competencias lingüísticas ocurren de manera continua. A través del principio de Grosjean, este estudio explica porqué los estudiantes multilingües usan su repertorio lingüístico de manera distinta, basándose en el tipo de evaluación que presentan y los recursos que emplean durante el proceso. Se demuestra que la diversidad lingüística debe ser vista positivamente en la educación superior y que los repertorios multilingües son una vía para facilitar la justicia epistémica en algunos sectores de la educación universitaria, en donde se sigue viendo a los hablantes multilingües como un impedimento.

Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje.” (Tabla 7).

Se trata de un estudio cualitativo de carácter fenomenológico y etnográfico, que emplea tres instrumentos, cuestionario digital, recolección de muestras documentales y entrevistas semi-estructuradas. Nuñez, A. y Morales, A. (2024), con la participación voluntaria de estudiantes, egresados y público en general, observan la construcción y reconfiguración de RL para definir el rol que juegan el uso de las lenguas y sus variantes en la UAZ y cómo éstas reflejan lo que pasa en el contexto sociolingüístico de la ciudad y del estado de Zacatecas. En cuanto a los repertorios lingüísticos, encontraron que los participantes hablan al menos una lengua, además de la materna, siendo el inglés el más referenciado, seguido por francés, italiano y alemán. En menor medida se mencionaron otras como el japonés, lengua de señas mexicana, ruso, portugués, coreano y náhuatl. La diversidad de recursos lingüísticos reportada en este estudio, da evidencia de la complejidad en la configuración de los repertorios estudiantiles; y, por lo tanto, de sus prácticas lingüísticas flexibles. Además arroja hallazgos relevantes relacionados con las palabras y/o expresiones utilizadas con mayor frecuencia por los participantes y en algunos casos se evidencian casos de presión y discriminación lingüística.

Toda vez que las descripciones de las investigaciones fueron presentadas, se expone a continuación una breve discusión, que ponga de manifiesto una aportación a la generación del conocimiento destacando la importancia del papel de los Repertorios

Lingüísticos (RL), la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) y el plurilingüismo.

4. Análisis y discusión

El primero de los aspectos que resalta es el abordaje al objeto de estudio desde los enfoques de investigación. Por un lado, están los enfoques cualitativos y fenomenológicos, como Sánchez (2019), Zavala y Dueñas (2021), y Núñez y Morales (2024) quienes trabajan desde perspectivas cualitativas centradas en la experiencia de los hablantes, haciendo uso de herramientas como los retratos lingüísticos, entrevistas y análisis etnográfico. Todos coinciden en una postura crítica frente al sistema educativo, buscando visibilizar las prácticas sociales, afectivas y culturales del lenguaje. Por otro lado, hay quienes optan por enfoques mixtos y computacionales, integrando la tecnología (computer-vision-aided analysis) como herramienta innovadora para analizar retratos lingüísticos visuales, fusionando lo cualitativo y lo cuantitativo, lo que aporta una nueva dimensión metodológica al estudio de los RL, como es el caso de Mu et al. (2023). Pasquale (2023) y Nkoala (2024) que utilizan métodos mixtos (encuestas, entrevistas, corpus documental), aportando datos representativos para comprender el capital lingüístico institucional o universitario desde una mirada estructural y crítica. Gunnarsson (2019) por su cuenta, enfoca los RL desde la perspectiva cognitiva y el uso de la lengua en procesos de escritura académica en L2, mostrando cómo se movilizan los repertorios lingüísticos de forma funcional y estratégica.

En relación con los aportes al estado y generación de nuevos conocimientos, se

puede elicitar algunas características muy puntuales de los repertorios lingüísticos (RL):

1. Son una construcción de una expresión viva y flexible de la identidad, pero también de la experiencia sociocultural. En ellos, se resalta la importancia de valorar el lenguaje fuera del aula y reconocer su diversidad. Ejemplos de ello son estudios como los de Sánchez (2019), Zavala y Dueñas (2021), y Núñez y Morales (2024), pero también como un espacio en el que las identidades, valores y prácticas no coexistían únicamente, sino que generaban a su vez nuevas identidades, a decir, estudios como los de Wei (2011), Blackledge y Cree-se (2012):

“ [...] las escuelas se revelaron a sí mismas como sitios donde los jóvenes no sólo eran capaces de reclamar sus identidades multiculturales usando una amplia gama de repertorios lingüísticos, sino que también resultaron ser espacios donde las posiciones de sujeto eran negociadas” (p.4).

2. Se convierten en una herramienta pedagógica. Las aportaciones de Nkoala (2024) y Pasquale (2023) plantean que deben considerarse como un recurso pedagógico valioso, que permita alcanzar una mayor justicia epistémica, reconociendo las lenguas que los estudiantes efectivamente usan y dominan. A esto, suman también los estudios de Gunnarsson (2019) quien muestra que los estudiantes multilingües activan diferentes lenguas en distintas etapas del proceso de escritura, evidenciando

que los RL son dinámicos, multifuncionales y no se limitan al código meta (L2).

3. Tienen una repercusión, que puede ser positiva o negativa en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). Pasquale (2023) por ejemplo, expone la fragmentación del capital lingüístico en la educación superior argentina y destaca la necesidad de políticas lingüísticas más plurales. Mu et al. (2023) a su vez, sugiere que entender los RL puede ayudar a diseñar estrategias de enseñanza más sensibles al contexto sociolingüístico del alumnado. En el mismo sentido, Zavala y Dueñas (2021) llevan a reflexionar sobre cómo los estudiantes pueden ser hablantes de una lengua, pero no tener fluidez en los registros valorados en el contexto escolar. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, la mayoría del tiempo se promueve un registro que incluye la producción oral y monolingüe de la lengua; el conocimiento gramatical y uso de vocabulario es parte del currículo oficial, sin embargo, pasa que si los alumnos no tienen fluidez para producir este registro, no son vistos por sus docentes como hablantes competentes. Lo anterior sucede incluso y cuando los alumnos sí hagan uso de ciertos registros para participar con solvencia en espacios familiares, de redes sociales y/o videojuegos.

De lo anterior se reflexiona sobre la necesidad de que, los educadores conozcan y comprendan los repertorios comunicativos de sus estudiantes, en lugar de juzgarlos desde prejuicios lingüísticos. Los registros que los estudiantes utilizan fuera del aula deben ser reconocidos como formas legítimas y valiosas de comunicación, por lo que

silenciar estos registros niega identidades, experiencias y llegar a afectar negativamente el desarrollo integral del estudiante.

4. Resalta el papel hegemónico de la escuela con respecto al plurilingüismo y a la enseñanza de lenguas maternas y segundas lenguas o lenguas extranjeras. Tal es el caso de Nkoala (2024), Pasquale (2023) y Zavala y Dueñas (2021) que abogan por una visión plurilingüe de la educación, en la que los saberes y lenguas de los estudiantes no sean marginados. Sánchez (2019) y Núñez y Morales (2024), muestran que los estudiantes organizan sus RL jerárquicamente, a veces debido a presiones sociales o experiencias de discriminación lingüística, lo que llama la atención sobre la necesidad de promover entornos educativos inclusivos; y es que aún en espacios académicos multilingües como la Universidad de Luján, en donde existe presencia de distintas lenguas, los repertorios de los universitarios se perciben como monolingües. El español domina e invisibiliza la circulación de otras lenguas o variedades lingüísticas en espacios informales. Uno de los riesgos de visibilizar un enfoque restringido, es que se ignora una realidad más rica y compleja, donde coexisten interferencias, préstamos, calcos y alternancias lingüísticas; lo que refleja una riqueza del uso del lenguaje en contextos diversos.

Al margen de lo dicho, destaca también el rol hegemónico del inglés por su utilidad profesional y académica, asociado al prestigio simbólico y a las exigencias del campo científico; mientras que las lenguas no institucionalizadas (francés, portugués, guaraní, italiano, lenguas africanas, entre otras)

no se reconocen plenamente como parte del RL, ya que su conocimiento es parcial, afectivo o privado. Sin embargo, hay que subrayar que existe un plurilingüismo latente, no siempre consciente por parte de los hablantes, por tanto, se reafirma la idea de competencia global de Hymes (1972) donde no se prioriza el uso del discurso gramaticalmente correcto, sino socialmente apropiado. Es decir, una capacidad integrada y dinámica que articula saberes y experiencias en distintos contextos, lo que promueve un verdadero plurilingüismo funcional y equilibrado.

5. Conclusiones

Estas investigaciones amplían el conocimiento sobre los RL desde distintas aristas: la identidad, la cognición, la enseñanza y la justicia educativa. Todas coinciden en un punto clave: el RL es una herramienta esencial para entender cómo los individuos usan, valoran y negocian sus lenguas en contextos diversos, y debe ser visibilizado dentro del sistema educativo como un recurso y no como una barrera.

Una interpretación más amplia de los repertorios lingüísticos es facilitada por el enfoque cualitativo como una metodología que mejora la comprensión docente sobre la percepción del multilingüismo estudiantil y favoreciendo prácticas pedagógicas más inclusivas y personalizadas, a través de instrumentos como las entrevistas y la herramienta de retratos lingüísticos de Busch (2012). Amplían la mirada de los RL hacia su expresión visual y digitalizada, abriendo el camino para futuras investigaciones que crucen la lingüística con herramientas tecnológicas de análisis de datos

visuales basados en estudios como el de Mu et al. (2023). Además, se pone de manifiesto que, tener una diversidad sociolingüística y sociocultural de la región, favorece a que los hablantes puedan asignar a sus repertorios lingüísticos, jerarquías con respecto al uso de la lengua, tales como la importancia, posicionamiento, socialización y expresión de emociones, así como Sánchez (2019) asegura. Asimismo, se reafirma la relevancia de reconocer el rol de la escuela como espacio de expansión lingüística crítica que brinda oportunidades para que los estudiantes enriquezcan sus repertorios y accedan a distintos registros socialmente valorados. Los resultados aportan al campo de la enseñanza de lenguas y a la sociolingüística al validar el plurilingüismo, reconociendo los capitales lingüísticos de los hablantes.

El estado del conocimiento de los repertorios lingüísticos ha crecido de manera significativa en los últimos años, por lo que su análisis y difusión resulta fundamental para seguir comprendiendo sobre la diversidad lingüística y sociocultural que los estudiantes aportan al aula. En la enseñanza de lenguas extranjeras, esta comprensión posibilita una planificación didáctica más inclusiva, contextualizada y eficaz, en la que se valoran las competencias previas del alumnado y se promueve una enseñanza significativa. Además, como señalaban Marchiaro y Pérez (2016), integrar los repertorios lingüísticos favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística, estimula el pensamiento crítico y contribuye a una educación intercultural, elementos esenciales en el proceso de adquisición de una lengua extranjera en contextos contemporáneos marcados por la globalización y la movilidad.

Referencias

- Blackledge, A & Creese, A. (2012). Multilingualism: A critical perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(4), 283–287. <https://doi.org/10.1080/15348458.2012.686412>
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1–22. <https://doi.org/10.35572/r.v6i3.871>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129. <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- Cummins, J. (2001). ¿Qué Sabemos De La Educación Bilingüe? Perspectivas Psicolingüísticas y Sociológicas. *Revista de Educación*, núm. 326 (2001), pp. 37–61 DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>
- Derrida, J. (1998). *The monolingualism of the other: The prosthesis of origin*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=867>
- García, O., & Li W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan DOI: 10.1007/978-3-319-02258-1_9. https://www.researchgate.net/publication/312053254_Translanguaging

- guaging_in_Bilingual_Education/link/5cdfb8aaa6fdccc9ddb95336/download?_tp=cxJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66(6 part 2), 1. <https://www.jstor.org/stable/668158>
- Gunnarsson, T. (2019). Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English. *Lingua*, 224, 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.007>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence: Part 2. En *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Marchiaro, S. & Pérez, A. (2016). Plurilingüismo en la escuela: Aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8(8), 146–159. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15406>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de la Referencia para las Lenguas, aprendizaje, enseñanza y evaluación. (2a.). Subdirección General de Cooperación Internacional. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Mu, S., Li, A., Shen, L., Ha, L., Wen, Z. (2023). Linguistic Repertoires Embodied and Digitalized: A Computer-Vision-Aided Analysis of the Language Portraits by Multilingual Youth. *Sustainability*, 15(3), 1–19. <https://doi.org/10.3390/su15032194>
- Nkoala, S. (2024). Multilingual students' linguistic repertoires as a resource: A case study of assessments in journalism studies. *International Multilingual Research Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2303570>
- Nuñez, A. y Morales, A. (2024). Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje... Estamos haciendo todos los días lenguaje.”. *Voces de la educación* 9 (18), pp 154–175. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9816070.pdf>
- Palacio, O. L. L., Granados, L. F. M., & Villafañez, L. C. C. (2016). Guía para construir estados del arte. *International corporation of Networks of Knowledge*. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25566w/Guia%20estados%20del%20arte.pdf>
- Pasquale, R. (2023). Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 19, 14–36. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43820>
- Ramírez, J. & White, P. & Encinas, F. & Buseniers, P. & Montano, S. & Zhizhko, E. (2007). Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México. Ed. Plaza y Valdés. Primera edición. ISBN 9789707226715 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8089777.pdf>
- Sánchez, M. (2019). Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. *Visitas Al Patio*, 0(13), 12–36. <https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.13-2019-2313>
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43. <https://www.academia.edu/1171773/>

Moment_analysis_and_translanguaging_space	tros y recursos de los hablantes. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 94, 2329. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25051.08483
Zavala, V., & Dueñas, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, regis-	

Anexos

Tabla 1.

Autor:	Sánchez, M.
Año:	2019
Título:	Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia.
Fuente:	Visitas Al Patio, 13(1), 12–36.
País:	Colombia
DOI/URL:	https://doi.org/10.32997/2027-0585-vol.0-num.13-2019-2313
Descripción general de los participantes:	Edad: 12-15 Nivel educativo: secundaria Lengua materna: español Otras lenguas habladas: inglés, portugués, tikuna, peruano, cocama, yagua, witoto. Aparte del inglés y el español que son enseñadas en la escuela, el resto de las lenguas son resultado de movilidades transnacionales y la situación geográfica de Leticia, donde se hablan múltiples lenguas indígenas. Contexto educativo: rural

Tabla 2.

Autor:	Gunnarsson, T.
Año:	2019
Título:	Multilingual students' use of their linguistic repertoires while writing in L2 English.
Fuente:	Lingua, 224, 34–50.
País:	Suecia
DOI/URL:	https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.007

Tabla 3.

Autores:	Zavala, V., & Dueñas, F.
Año:	2021
Título:	Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes.
Fuente:	Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 94, 2329.
País:	Perú
DOI/URL:	https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25051.08483
Descripción general de los participantes:	Edad: 12-16 Nivel educativo: secundaria Lengua materna: español Otras lenguas habladas: quechua e inglés Contexto educativo: rural

Tabla 4.

Autor:	Mu, S., Li, A., Shen, L., Ha, L., Wen, Z.
Año:	2023
Título:	Linguistic Repertoires Embodied and Digitalized: A Computer-Vision-Aided Analysis of the Language Portraits by Multilingual Youth.
Fuente:	Sustainability, 15(3), 1–19.
País:	China
DOI/URL:	https://doi.org/10.3390/su15032194
Descripción general de los participantes:	Edad: 18-25 Nivel educativo: universidad Lengua materna: cantonés, mandarín Otras lenguas habladas: portugués e inglés Contexto educativo: urbano

Tabla 5.

Autor:	Pasquale, R.
Año:	2023
Título:	Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján.
Fuente:	Revista Digital de Políticas Lingüísticas, 19, 14–36.
País:	Argentina
DOI/URL:	https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43820
Descripción general de los participantes:	Edad: no se especifica Nivel educativo: universidad Lengua materna: español Otras lenguas habladas: inglés, francés, italiano, guaraní y portugués Contexto educativo: urbano

Tabla 6.

Autor:	Nkoala, S.
Año:	2024
Título:	Multilingual students' linguistic repertoires as a resource: A case study of assessments in journalism studies.
Fuente:	International Multilingual Research Journal, 1–16.
País:	Sudáfrica
DOI/URL:	https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2303570
Descripción general de los participantes:	Edad: no se especifica Nivel educativo: universidad Lengua materna: zulu y otras 10 lenguas africanas Otras lenguas habladas: inglés Contexto educativo: se describe como desfavorecido

Tabla 7.

Autor:	Núñez, A. y Morales, A.
Año:	2024
Título:	Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: “Todo es lenguaje...Estamos haciendo todos los días lenguaje.”
Fuente:	Voces de la educación 9 (18), pp 154- 175.
País:	México
DOI/URL:	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9816070.pdf
Descripción general de los participantes:	Edad: 18-30 Nivel educativo: universidad Lengua materna: español Otras lenguas habladas: inglés, francés, italiano y alemán Contexto educativo: urbano

Le théâtre en classe de FLE: quelques réflexions didactiques dans un contexte mexicain

Theater in the FLE classroom: some didactic considerations in the Mexican context

RÉSUMÉ: Dans le présent travail, nous réfléchissons aux apports du théâtre à l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE), en particulier dans un contexte mexicain. Nous présentons d'abord un bref parcours historique sur l'évolution du théâtre en tant que discipline artistique, suivi d'une analyse de la relation entre le théâtre et l'enseignement des langues. Ensuite, nous exposons des analyses de spécialistes en didactique, pour terminer par une réflexion issue de notre expérience dans l'enseignement du français à des apprenant-e-s mexicain-e-s à travers le théâtre. Cette réflexion est accompagnée de quelques propositions concernant l'utilisation du théâtre à des fins didactiques.

MOTS CLÉ: théâtre en classe de langue, FLE, méthode non conventionnelle, didactique, enseignement de langues étrangères

ABSTRACT: This paper examines how theater contributes to teaching French as a foreign language (FLE), with a particular focus on Mexico. We begin with a brief overview of the history of theater as an art form, then explore the link between theater and language education. Next, we incorporate insights from experts in didactics and conclude with reflections based on our experience teaching French to Mexican learners through theater. This reflection is supported by some suggestions on how theater can be used for educational purposes.

KEYWORDS: theater in the language classroom, FLE, unconventional method, didactics, foreign language teaching.

Reynaldo Radillo Enríquez
reynaldo.radillo@academicos.udg.mx
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0000-0001-6912-7171

Daniela Garza Espinoza
danielagarza.fr@gmail.com
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0009-0002-9410-921X

Diana Carolina de Jesús Saldaña
diacdjs@gmail.com
Universidad de Guadalajara,
México
ORCID: 0009-0007-9468-9177

<https://doi.org/10.32870/vel.vi26.343>

Recibido: 07/03/2025
Aceptado: 25/05/2025
Publicado: 23/09/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons
Atribución-No-Comercial 4.0
Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E343

COMO CITAR: Radillo Enríquez, R., Garza Espinoza, D., & de Jesús Saldaña, D. C. (2025). Le théâtre en classe de FLE : Quelques réflexions didactiques dans un contexte mexicain. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–22. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.343>

I. Introduction

Le théâtre en classe de français langue étrangère (FLE) est un outil holistique en ce sens qu'il nous permet de travailler la quasi-totalité des aspects qui interviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage, à savoir: le linguistique, l'émotionnel, le psychomoteur, le cognitif, le socio-affectif.

- Si un tel outil est aussi complet, différentes questions surgissent:
- Est-il possible d'intégrer des activités d'apprentissage basées sur des techniques théâtrales tout au long d'un cours de FLE?
- En quoi consistent ces activités?
- Faut-il réserver ces activités à un public déterminé?
- À quel moment du parcours doit-on intégrer le théâtre?
- Comment et à quel moment préparer des activités théâtrales pour nos cours?

Toutes ces questions nous ont conduit.e.s à entreprendre un travail de réflexion basé sur notre expérience en tant qu'enseignant.e.s de FLE de même que sur des expériences d'autres collègues qui nous ont précédé.e.s. Ainsi, dans ce travail, présentons-nous une série de travaux faits auparavant et une description réfléchie de notre expérience.

II. Le théâtre

1 Des Grecs aux années 80

Le théâtre est considéré comme un des arts les plus anciens connus par l'humanité, un art qui a évolué à travers l'histoire pour arriver au concept que nous connaissons

de nos jours. Cet art nous a permis comme société de représenter, à travers une interprétation artistique, des situations sociales, des émotions, des contextes politiques, des valeurs, ainsi que des critiques de la société, tout en exprimant les inquiétudes et les espoirs humains. Le parcours du théâtre a connu de nombreux moments clés dans l'histoire: la tragédie grecque, le théâtre médiéval, le théâtre élisabéthain, la comédie italienne, le théâtre des Lumières, et le théâtre de l'absurde qui, dans les années quatre-vingts, ferait place au théâtre que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de contemporain.

Toutes ces étapes ont laissé des traces dans le théâtre, nous permettant de concevoir cet art comme une activité culturelle qui a dépassé les autres domaines en dehors de l'artistique. Bien que chaque époque de l'histoire du théâtre mérite d'être approfondie, nous nous limiterons uniquement à une description de ses origines dans la Grèce antique et de sa perspective contemporaine.

1.1 La tragédie grecque

Pour commencer à définir le théâtre, il est fondamental de présenter son origine selon à partir des premières traces historiques: les Grecs donnent le premier rang au théâtre. Coulet (1996) explique que les habitants de l'Hellade avaient plusieurs spectacles qui ont fait place à la création du théâtre, tels que la récitation de poèmes, les chants et les ch'urs, ainsi que des rites funéraires, entre autres. Sur l'origine du théâtre proprement dite, l'auteure prend la *Poétique* d'Aristote comme une source littéraire anti-

que pour marquer la naissance du théâtre comme un acte religieux qui cherche à honorer les dieux, principalement Dionysos. Cet élément donne à la tragédie grecque ses caractéristiques principales: elle s'inspire des grands mythes, les scènes les plus représentatives sont de sacrifice, de deuil et de supplication, tandis que les chants liturgiques sont mis en place.

De même, Ubersfeld (1996) définit Aristote comme le pionnier du théâtre, surtout de la tragédie, grâce à ses apports à cet art, principalement pour l'introduction des concepts de l'*action* comme une imitation des événements réels et le *pathos* pour faire référence à l'effet provoqué sur le spectateur.

En définitive, nous pouvons constater que la Grèce est à l'origine de ce que nous appelons aujourd'hui le théâtre et, comme nous le verrons plus tard, même si la forme a changé de nos jours, son fond est toujours le même: reproduire le réel.

1.2. Le théâtre contemporain

Depuis les années quatre-vingts, le théâtre est entré dans une nouvelle ère caractérisée par la représentation et la remise en question des valeurs de la société pour dénoncer et critiquer les inquiétudes, les aspects conventionnels et la complexité des relations humaines d'un temps moderne: c'est ainsi que naît le théâtre contemporain.

Du point de vue d'une perspective actuelle, Biet (2013), professeur français d'études théâtrales, présente le théâtre comme la combinaison de plusieurs stimulations et interactions dans un espace déterminé, qui nous permettent d'observer et de représenter la complexité des démarches sociales, en prenant en consi-

dération des aspects esthétiques, cognitifs et sensoriels. Ces stimulus sont caractérisés par la présence de mouvements, de dialogues et de chants, d'objets inanimés comme la scénographie et les costumes, ainsi que des personnes impliquées dans la mise en scène.

En outre, l'auteur considère le théâtre comme un objet formel déterminé par les processus sociaux et politiques, l'histoire, le temps et le lieu dans lesquels le spectacle prend place. Il met en relief l'importance des intentions des participants directs d'une pièce de théâtre, comme les acteurs ou les écrivains, mais aussi de ceux qui sont des acteurs passifs: les spectateurs.

Avec les définitions et les informations basiques sur l'origine grecque et la conception contemporaine que nous avons vues précédemment, nous pouvons constater que le théâtre cherche à représenter les réalités vécues par une société, que ce soit d'un point de vue contestataire et critique ou bien d'un point de vue plus traditionnel. En tous les cas, il faut recentrer le sujet sur les implications ou les apports du théâtre dans le domaine de l'éducation, car, au final, l'activité théâtrale cherche, d'une manière ou d'une autre, à reproduire le réel afin que le public puisse se forger une opinion propre.

III. Le théâtre et l'enseignement

Comme nous l'avons vu précédemment, le théâtre est présent depuis l'Antiquité dans la vie des sociétés. Étant donné son importance au niveau social, nous passerons en revue la relation entre le théâtre et l'éducation en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier.

1.1 La relation entre le théâtre et l'éducation

L'association du théâtre et de l'éducation existe depuis longtemps, parfois pour susciter la réflexion, d'autres fois pour fournir une éducation académique. Comme Ubersfeld (1996) s'efforce de l'expliquer, à Athènes, l'éducation était construite autour de la tragédie grecque dans le but de transformer les hommes en individus engagés envers eux-mêmes et envers les autres membres de la société. Quelques siècles plus tard, pendant la Renaissance, la nouvelle conception pédagogique opte pour appliquer les ressources du théâtre comme un moyen d'enseigner la langue latine; ainsi, les dialogues des œuvres théâtrales sont devenus les modèles les plus appropriés à imiter (Godard et Rollinat-Levasseur, 2005).

Peu importe à quel point les conceptions éducatives ont changé, l'omniprésence du théâtre a été la voie optimale de divers groupes pour édifier des valeurs sociales. En ce qui concerne l'apprentissage de langues étrangères, le théâtre a également été adapté selon les méthodes de l'époque, toutefois son application est assez récente (Hamid, 2008).

1.2 Le théâtre et sa valeur dans l'enseignement de langues

L'enseignement d'une langue étrangère implique un travail qui exige l'apprentissage d'aspects linguistiques, culturels, paraverbaux et non verbaux (Bouzid, 2018). Ainsi, considérer le théâtre comme une alternative donne lieu à la mobilisation et à l'application de ces aspects, en les reliant à la dimension émotionnelle de la personne qui interprète les actions demandées.

Grâce aux résultats fructueux de leur association, le théâtre et l'enseignement ont offert des techniques telles que le jeu de rôle, la simulation et même la dramatisation de textes, que de nombreux enseignants mettent continuellement en pratique. En plus, l'application de dynamiques théâtrales constitue une stratégie qui permet d'explorer des situations qui facilitent le dialogue et l'interaction avec les autres. Ce sont des situations de communication tellement significatives en classe, car elles permettent aux apprenants de véritablement se servir de la langue. Cela s'explique par le fait que la pratique constante deviendra pertinente et significative pour les apprenants grâce au besoin de parler et de répondre à travers la langue cible (Bouzid, 2018).

1.3 Le théâtre comme méthode non conventionnelle

Diverses méthodes ont été proposées comme alternatives pour mieux guider les apprenant.e.s dans la tâche d'acquérir une nouvelle langue (Duda, 2007; Dufeu, 1996). Les nouvelles méthodologies visent généralement à remplacer et améliorer leurs prédécesseurs; néanmoins, s'écartent volontairement des formats classiques. Ce type d'approches est connu sous le nom de *méthodes non conventionnelles* et, selon Cuq et Gruca (2002), leur objectif est d'acquérir la langue cible d'une manière différente à la façon dont nous sommes habitué.e.s à apprendre. D'autre part, Saadi (2022) ajoute que le fait que ces méthodes soient extérieures aux pratiques courantes au sein de l'enseignement permet aux apprenant.e.s de mobiliser leur imagination et leur esprit inventif.

Pour déterminer ce qu'est une méthode non conventionnelle (MNC), Duda (2007) déclare que ces méthodes considèrent les étudiants depuis une perspective totale. Elles prennent en compte la pensée logique comme une partie de l'apprentissage, sans négliger le potentiel et le développement créatif, émotionnel et imaginaire.

Ainsi, un point qui différencie les MNC des méthodes conventionnelles est que les premières considèrent les apprenant.e.s comme des acteurs centraux dans l'enseignement-apprentissage, tandis que les secondes pas forcément. De même, les MNC prennent en compte non seulement les aspects cognitifs, mais aussi les dimensions émotionnelles et psychomotrices. Il convient de préciser que les MNC sont issues de disciplines autres que la linguistique ou la didactique des langues-cultures (Dufeu, 1996), d'où la «décentration» sur le cognitif et la prise en compte de l'émotionnel ou le psychomoteur.

Tout comme la plupart des méthodologies d'enseignement des langues, les méthodes non conventionnelles perçoivent la langue, la communication, l'enseignement et la relation enseignant.e-apprenant.e sous différentes perspectives. Certaines MNC se centrent plus sur la production orale, d'autres sur la compréhension, et quelques-unes sur l'exposition de la phonologie. Certaines se concentrent sur l'usage de la kinésie comme potentialisateur de l'apprentissage, de même que l'utilisation de la langue maternelle dans les niveaux débutants (Duda, 1993).

1.4 Les bénéfices d'un théâtre non conventionnel

Pour préciser plus par rapport aux bénéfices de travailler avec le théâtre comme une

méthode non conventionnelle en classe de FLE, nous reprenons les idées de Payet (2021) qui soutient qu'il existe cinq avantages principaux: i) favoriser la cohésion du groupe, ii) créer une perspective positive face aux erreurs, iii) améliorer la mémorisation grâce au kinesthésique, iv) dynamiser la classe, interpréter et v) représenter des situations de communication en langue étrangère.

Tout d'abord, l'auteur considère que grâce à la proposition de différentes activités et jeux de type groupal, nous favorisons le travail collectif qui aura comme résultat la création d'un environnement de confiance et de cohésion entre les apprenants. En plus, Payet (2001) opte pour le théâtre comme un facilitateur pour promouvoir une décontraction autour de l'erreur et de la présenter comme une manière positive d'apprendre en jouant.

En même temps, selon l'auteur, l'utilisation du corps et des mouvements en classe de FLE est une technique vivante et efficace pour mémoriser des contenus de la langue, tels que le lexique ou la phonétique. Pour Payet (2021), le théâtre est donc une méthode pour dynamiser les cours, en dehors des formats traditionnels, dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Comme dernier avantage, l'auteur considère la classe comme le moment d'introduire les expériences vécues dans l'apprentissage. Il permet aux apprenant.e.s d'utiliser la langue pour s'exprimer et fixer leurs connaissances de manière profonde et significative. Payet (2021) précise que le théâtre est un moyen de représenter et de jouer avec des situations de la vie réelle dans le processus d'apprentissage, un as-

pect particulièrement pertinent pour les apprenant.e.s qui étudient le français dans un contexte exolingue et qui, en dehors de la classe, n'ont pas la possibilité de parler la langue cible de manière quotidienne.

D'autre part, Payet (2021) met en avant trois types d'approches développées en cours de langue grâce au théâtre: une approche littéraire, qui favorise la découverte des œuvres littéraires et théâtrales en classe; une approche artistique, pour explorer des techniques de l'art interprétatif avec une finalité éducative; et finalement, une approche de type pédagogique, qui se réfère aux divers bénéfices observés lors de l'intégration du théâtre dans l'enseignement, comme la facilitation de la prise de parole ou l'utilisation du théâtre comme technique de mémorisation.

IV. Pratiques et organisation d'activités théâtrales en cours de FLE

Le théâtre et l'enseignement ont une longue histoire de collaboration, comme en témoignent divers manuels, c'est le cas d'*Activités théâtrales en classe de langue* (Payet, 2010) ou *Le FLE en scène: Apprenez le français du quotidien grâce au jeu théâtral* (Laurence, 2024), entre autres qui, depuis leurs titres, reflètent le désir d'enseigner à des publics variés à travers des techniques théâtrales. Par la suite, nous présenterons les recommandations de différents auteurs par rapport au classement des apprenant.e.s, les types d'activités, l'espace, les supports, les participant.e.s et le temps.

1.1 Le classement des apprenant.e.s

Tout d'abord, quant à la distribution des apprenant.e.s, Hamid (2008), au moment

de se servir du théâtre pour enseigner, opte pour construire une nouvelle notion pour la classe: il décide de la distribuer soit en fonction de l'âge des participants, soit selon leur niveau de connaissances, avec un objectif en commun: celui de travailler tous ensemble, tout en favorisant le développement de la personnalité de chacun à travers la dynamique du travail collectif.

Concernant le classement ou la mise en place des activités théâtrales dans les cours de FLE, Payet (2021) affirme que nous pouvons travailler un même exercice avec différents groupes d'élèves, indépendamment de leur âge et de leur niveau de langue selon le CECRL. Tout dépend de la manière dont l'exercice est abordé et exploité. Le squelette reste le même, mais l'enseignant.e va complexifier ou simplifier la planification du cours en fonction du type et de la quantité de contenu à travailler avec le groupe.

1.2 Les types d'activités

En outre, Payet (2021) identifie trois classifications d'exercices théâtraux pour intégrer dans les cours: jeux de groupe ou activité de dynamisation, les jeux de rôle théâtralisés et la représentation d'un projet. L'objectif du premier type est de permettre aux apprenants de travailler des éléments indispensables pour devenir des communicateurs efficaces dans une langue étrangère, par exemple: la concentration pour être attentif à ce qui passe autour de soi, l'écoute pour réagir aux opinions des autres, et la capacité à contribuer avec des idées personnelles, afin d'accepter ou discuter ce que le groupe propose.

L'auteur précise que nous pouvons inclure la dynamisation à différents moments de la classe selon l'objectif visé: en début de cours pour faire une révision du contenu de la classe précédente, au milieu pour pratiquer ou renforcer ce que les apprenants sont en train d'apprendre, ou à la fin pour savoir si les apprenants sont arrivés aux objectifs atteints.

Dans un deuxième temps, les jeux de rôle théâtralisés permettent d'introduire une activité dans laquelle les apprenant.e.s utilisent des mouvements, des actions, le jeu et leurs corps pour aider à la mémorisation des concepts ou renforcer les connaissances acquises.

Finalement, il y a la proposition de préparer un projet théâtral avec les apprenants dans le but d'observer leur capacité à utiliser les savoir-être, savoir-faire et savoirs-savoir dans une situation donnée, avec la possibilité de présenter le projet devant un public invité ou les autres camarades de classe.

1.3 L'espace

En ce qui concerne l'espace pour la réalisation des activités, Payet (2010) identifie deux types: l'espace scénique et l'espace de jeu. Le premier se trouve devant le tableau et sert à représenter des scénettes d'improvisation ou pour les jeux de rôle. Cette place est recommandée pour les activités en petits groupes, composés de quatre apprenants au maximum. Pour sa part, le deuxième endroit est plus grand avec la finalité de permettre le déplacement des apprenants pour les jeux de dynamisation. Payet (2010) mentionne que cet espace peut être la cour de récréation ou la salle de classe aménagée de manière à disposer les chaises

et tables contre les murs, laissant un point central libre.

1.4 Les supports

Pour définir les supports ou matériels nécessaires, nous devons être conscients que les activités théâtrales sont principalement focalisées sur les aspects de l'oralité. Pour cette raison, il n'y a pas de matériels indispensables, mais il existe la possibilité d'utiliser le mobilier de la salle de classe (la table, les chaises, le tableau, etc.) comme éléments pour les activités (Payet, 2010). En tant qu'enseignant.e.s, nous pouvons aussi créer des supports pédagogiques avant la classe pour aider les apprenant.e.s dans la préparation des activités comme des fiches pour choisir des personnages, des fiches thématiques, des listes de vocabulaire ou des notions importantes, entre autres.

1.5 Les participants

Généralement, le nombre de participants varie selon l'espace disponible et le type de jeu. Pour les activités de dynamisation, la participation peut être groupale et collective. En revanche, pour les jeux de rôle ou les improvisations, il est préférable de constituer des petits groupes pour bien arriver à la prise de parole de chaque apprenant. Payet (2010) recommande d'organiser des groupes de quatre apprenants pour ces scénettes.

1.6 Le temps

Au moment d'établir le temps nécessaire pour chaque phase, Payet (2010) classe trois étapes clés: révision, préparation et production. Premièrement, il est essentiel de prévoir un temps de révision avant la

classe pour anticiper les consignes ou les activités à travailler. Cette étape permet de clarifier les objectifs de l'activité.

Deuxièmement, il existe un temps de préparation, qui varie en fonction du type d'activité ou de la difficulté du jeu de rôle. En général, le temps peut varier entre 5 à 15 minutes. Cette variation dépend du format de l'activité: un jeu de rôle guidé par l'enseignant.e nécessite moins de temps, tandis qu'une improvisation ouverte, dans laquelle les élèves doivent définir eux-mêmes la thématique et les personnages, demande plus de temps.

Finalement, le temps de production est conditionné par les apprenants, le niveau et la durée de la classe, mais aussi de la difficulté de la thématique et du nombre de groupes, particulièrement dans les activités d'improvisation ou les jeux de rôle. Par contre, la production d'un jeu de dynamisation, où tous les apprenants participent activement, la phase de production ne dépasse généralement pas les 10 minutes.

V. Analyse de la pratique et propositions didactiques

L'une des idées qui tentent de fusionner l'enseignement des langues et le théâtre repose sur l'application de séquences didactiques qui appliquent le concept de *jeu théâtral*. Leur exécution en classe essaie de respecter une chronologie dans les thématiques à explorer pour assurer qu'il y ait une cohérence avec la planification réalisée par l'enseignant.e. C'est pourquoi il est prévu qu'au moment où le professeur décide de commencer à modifier ou à reporter une leçon, chaque séquence théâtrale devient une ressource d'aide supplémentai-

re. Néanmoins, dans cette partie de notre travail, nous présentons une réflexion issue de notre expérience avec le théâtre en tant qu'enseignant.e.s de FLE au Mexique.

1.1 Propositions basées sur l'expérience

Lors de notre travail à l'Alliance Française de Guadalajara (Mexique), nous avons eu l'opportunité de mettre en place des activités théâtrales avec deux groupes, l'un de niveau A2 et l'autre de niveau B2. Dans les deux cas, nous avons proposé aux apprenant.e.s et à la direction de l'établissement la création de deux pièces de théâtre et nous avons eu l'autorisation de ne pas suivre le programme préétabli, autrement dit, nous n'avons pas utilisé le manuel.

Notre programme consistait en la rédaction d'une pièce de théâtre créée entièrement par les apprenant.e.s ainsi que la présentation à la fin du cours avec un public composé par les élèves de tous les autres groupes et niveaux de l'établissement. Les activités ne consistaient pas seulement en la rédaction du texte mais aussi en la préparation des décors, des répétitions et le design de la publicité.

Ainsi, dans les lignes qui suivent, nous exposerons notre réflexion à partir des expériences vécues lors de ces deux processus de création théâtrale avec deux groupes d'apprenant.e.s dont les membres étaient des adultes âgés de 18 à 50 ans et hispanophones.

1.2.1 Les différentes voies

Selon notre expérience, il y a quatre manières de travailler le théâtre en classe de FLE, combinables entre elles (a+c ou a+d /b+c ou b+d):

- a) Travailler sur un texte fait par une tierce personne.
- b) Travailler sur la rédaction d'une pièce complète.
- c) Travailler ponctuellement une scénette.
- d) Travailler de manière extensive.

Si l'on décide de travailler à partir d'une pièce écrite par quelqu'un d'autre (a), le travail consiste à mémoriser les dialogues, imaginer les personnages (voix, mouvements, vêtements, etc.) et les décors (meubles, objets, etc.).

Si l'on opte pour la deuxième voie (b+c ou b+d), le travail est plus complet, complexe et productif car le travail théâtral est une activité complexe: le tout, la pièce de théâtre, est lié aux parties, et les parties sont liées entre elles et avec le tout en même temps afin de créer un produit cohérent. De même, la pièce doit être liée à l'environnement: l'école et ses contraintes. On voit bien la complexité quand on est en pleine rédaction de la pièce: les dialogues doivent s'insérer dans un acte et celui-ci doit faire partie d'un tout plus grand, la pièce.

Chacune des parties doit dialoguer avec les autres qui sont, elles aussi, complexes. En outre, ces parties doivent dialoguer, à leur tour avec le tout pour garder cohérence (principes dialogique et hologrammatique de la complexité) (Morin, 2005; 2006). Quand on termine la rédaction d'une scène ou d'un acte, on doit en commencer un autre. Quand on finit la rédaction du tout (produit), on doit commencer le processus de création de la psychologie du personnage et ainsi de suite jusqu'à la présentation de la pièce au public (principe de rétroaction) (Morin, 2005; 2006).

Il ne s'agit pas d'un travail individuel mais bien plutôt d'un travail collaboratif et dans ce sens nous sommes tout à fait d'accord avec Payet (2021). Les apprenants-acteurs prennent des décisions conjointes et décident ensemble de la pertinence ou non de telles ou telles actions: il s'agit d'une activité qui correspond aux principes du socioconstructivisme.

En outre, nous pensons que c'est un travail qui s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle dans ce sens qu'il requiert de l'action des intervenants sur l'environnement et de l'environnement sur les intervenants dans un contexte social donné.

En effet, lorsque l'on rédige la pièce, de nombreuses tâches sont réalisées: négocier avec les autres le thème de la pièce, décider du nombre de personnages, attribuer des rôles, parler avec les autorités de l'école afin d'obtenir des permissions, obtenir l'espace pour les répétitions et/ou la présentation au public, obtenir le matériel nécessaire, etc. De même, les apprenants doivent faire la publicité de leur pièce: c'est une des tâches qui s'inscrivent dans le réel car ils doivent promouvoir leur travail pour avoir un public à qui présenter la pièce. Tout cela peut se faire en langue cible ou langue maternelle selon le niveau des apprenants.

Ainsi trouvons-nous un travail qui touche à l'émotionnel, au psychomoteur, au socio-affectif, au cognitif et au linguistique et ceci tout en s'amusant:

1.2.2. L'émotionnel

On parle souvent de l'importance de l'émotionnel dans le processus d'enseignement-apprentissage. Cependant peu nous

est dit à ce propos: la majorité des théoriciens privilégient le cognitif et, par conséquent, nous, les enseignants, savons peu à ce sujet et nous ne savons pas comment nous y prendre. Le théâtre en classe de FLE est un moment idéal pour travailler ce domaine de l'enseignement-apprentissage et nous tenterons d'expliquer pourquoi sans pour autant prétendre élaborer une théorie de l'émotionnel en classe de langue. Elles ne sont pas non plus un guide pratique. Il s'agit tout simplement d'une réflexion concernant nos expériences avec le théâtre et les cours de FLE.

Certains exercices d'échauffement permettent de travailler la libération du stress. Par exemple, on peut demander aux apprenants-acteurs de tendre et détendre chacune des parties du corps, en commençant par les pieds et en remontant jusqu'à la tête, pour atteindre un agréable état de relaxation physique. Pendant cet exercice, les apprenants-acteurs sont tellement concentrés sur les différentes parties du corps et sur l'action de tendre-détendre les muscles, qu'ils oublient leurs problèmes de la journée: ils ne pensent qu'au ici et maintenant.

Une autre activité qui permet de libérer la tension est de se mettre au pied d'un grand arbre (on peut faire cette activité dans un parc ou dans la rue) et demander aux apprenants-acteurs de regarder la branche la plus haute. Une fois la branche ciblée, ils doivent lui crier le plus fort possible. C'est un exercice qui permet de libérer la tension inconsciente que nous avons.

De plus, le fait de se mettre dans la peau d'un personnage nous permet d'oublier, ne serait-ce que pour un moment, nos

problèmes quotidiens. Il s'agit, d'une certaine façon, de sortir de soi-même.

Souvent, nous avons affaire à des apprenants timides et introvertis. En cours, le «je-personne» s'impose sur le «je-apprenant» (Dabène et al., 1990) et bloque les interactions avec les autres. Certes, il n'est pas facile de monter sur scène et d'avoir tous les regards sur soi, mais il y a des techniques utilisées en théâtre pour faire face au trac.

On peut demander aux apprenants-acteurs de se mettre face au public et de fermer les yeux. Ensuite, on leur demande de commencer à construire un mur qui sépare la scène du public. Le mur doit arriver au plafond. C'est ce que l'on appelle «le quatrième mur». Cet exercice permet aux apprenants-acteurs de vaincre la peur d'être devant un auditoire. Ils ont l'impression d'être dans une boîte, en toute sécurité et ils peuvent se sentir à l'aise car «personne ne les regarde».

Pour d'autres, le fait de se déguiser et d'interpréter quelqu'un d'autre leur permet de se laisser aller: ce n'est pas moi qui parle, c'est mon personnage. Ainsi peuvent-ils se permettre d'exprimer ce qu'ils n'oseraient jamais dire ou faire. C'est comme mettre un gant: la main reste la main mais son apparence est différente. Autrement dit, c'est un personnage ce que vous voyez, ce n'est pas moi. Bien évidemment, cela prend du temps. Se défaire de la timidité n'est pas une tâche facile, mais on peut y arriver.

Il y a aussi des apprenants qui ne parlent jamais en cours mais qui ont envie de dire des choses. Le problème est qu'ils ne savent pas comment faire ou croient que ce que les autres disent est plus important

et/ou intelligent. Ils n'osent jamais prendre la parole.

Le théâtre leur permet d'être vu.e.s et entendu.e.s car il y a un moment réservé pour s'exprimer. Quand ils doivent faire parler leurs personnages, ils réalisent qu'ils sont capables de transmettre un message au public en langue cible.

Comme nous l'avons vu précédemment, ils parlent par le biais du personnage. Peu à peu, ils comprennent qu'ils peuvent prendre la parole sans crainte. De plus, leurs interventions provoquent des réactions inespérées, dans le sens positif du terme, pour eux: rires du public, émotions, applaudissements. Au niveau inconscient, cela guérit des blessures internes dont les propres apprenants ne sont pas conscients car ils sentent la chaleur du public.

Quand ce sont les apprenants-acteurs qui rédigent le scénario de la pièce de théâtre, quand le travail créatif prend la place du par cœur, ils expriment ce qu'ils veulent. C'est la raison pour laquelle nous avons toujours travaillé des pièces rédigées par les apprenants-acteurs. Non seulement cela permet de travailler le linguistique mais, en plus, on laisse les apprenants-acteurs s'exprimer librement.

L'écriture créative constitue donc une manière de céder la parole aux apprenants-acteurs pour qu'ils disent ce qu'ils ont envie de dire. Ils peuvent exprimer leurs idées, leur conception du monde, voire même leurs sentiments. Il s'agit donc d'une opportunité précieuse pour qu'ils s'expriment sans les contraintes qu'ils retrouvent souvent dans la salle de classe.

Quand on est sur scène, que ce soit lors des répétitions ou le jour de la présentation

au public, les apprenants-acteurs peuvent improviser ou apporter de nouvelles nuances aux personnages et aux dialogues. Ce travail en toute liberté permet de se laisser aller, de créer, d'innover

Ayant passé par plusieurs étapes personnelles, l'apprenant fleurit sur scène car la situation lui permet de faire pratiquement ce qu'il veut, caché derrière son personnage. Une pièce de théâtre écrite par quelqu'un d'autre ne permettrait pas ce degré de liberté. Dans le cas des pièces écrites par les apprenants-acteurs, comme ils en sont les auteurs, ils peuvent se permettre de s'affoler un peu et de modifier les dialogues, les gestes, etc. Ils connaissent les intentions et les caractères des personnages, donc ils peuvent se laisser aller tant que la trame est respectée. Petit à petit, on peut voir comment celui qui était timide commence à participer, à apporter des idées, à interagir. Souvent, l'enseignant ne peut pas voir de changements chez les apprenants-acteurs dans l'immédiat. Mais si l'on reste en contact avec eux, on peut constater ces changements dans la vie de tous les jours.

Le voyage que l'apprenant-acteur entreprend est un voyage de découverte. Il est amené à faire passer des émotions aux autres, à les projeter au public. Pour ce faire, il doit explorer son je intérieur. Si l'on propose à quelqu'un de timide un personnage extraverti, il doit puiser dans son intérieur afin de trouver des émotions pour interpréter ce personnage. Il découvre donc que s'il est capable de revêtir un personnage de telles caractéristiques, c'est parce qu'il les a en son intérieur. Il s'agit donc d'une découverte de soi-même et il

commence à développer son intelligence intrapersonnelle (Gardner, 1994).

La tâche de l'enseignant est de connaître ses apprenants-acteurs et de leur proposer des rôles qui représentent un défi pour eux afin de les aider dans leur développement personnel.

Ce qui différencie les activités théâtrales dans les cours de FLE des cours typiques est que dans le premier cas le cadre est informel. Dans le deuxième cas, la salle de cours et sa disposition rendent le phénomène formel et, souvent, rigide. Du fait du caractère ludique des activités en théâtre, on oublie la rigidité qui se présente parfois dans la classe.

Cela permet aux apprenants de se détendre et de passer de bons moments. Bien sûr qu'il faut être discipliné.e mais c'est un autre type de discipline: physique, compromis avec le groupe et avec soi-même. Donc il ne s'agit pas du même contexte car la classe est un cadre scolaire-institutionnel, alors que le théâtre est plutôt décontracté et, surtout, un espace personnel bien que tout se passe dans une école.

Comme nous l'avons vu précédemment, le théâtre permet de se découvrir soi-même. Les progrès personnels que l'on peut faire sont énormes. Cela se traduit en plus de confiance en soi-même et cela permet d'augmenter l'estime de soi: l'apprenant-acteur ose faire des choses, explore son intérieur, reçoit une reconnaissance pour son travail de la part du public, des camarades et de l'enseignant. À la fin, il acquiert de l'aisance et fleurit en tant que personne si le travail intérieur est bien guidé et si l'apprenant-acteur se prête au jeu. Tous les bienfaits au niveau person-

nel doivent être pris, bien sûr, avec des réserves: tous les apprenants-acteurs ne sont pas réceptifs aux différentes activités proposées car certains ne sont pas prêts à faire contact avec eux-mêmes ni à laisser entrer quelqu'un dans leurs vies. Il faut donc que la personnalité du groupe se prête pour un tel travail et que la personnalité de chacun le permette. Même quand le groupe-classe accepte une telle entreprise, il faut savoir respecter les décisions individuelles et donner son espace à celui qui ne veut pas y participer pleinement. Le théâtre n'est donc pas la panacée en classe de langue mais c'est un outil précieux qu'il faut considérer en tant qu'enseignant.

2.1 Le psychomoteur

Le travail psychomoteur est également peu travaillé en cours de langue. En effet, comme nous l'avons vu dans la section consacrée à l'émotionnel aussi bien les enseignants que les théoriciens insistent plus sur le cognitif. Le psychomoteur joue un rôle tout aussi important que l'émotionnel ou le cognitif. Nous verrons de quelle manière le théâtre peut nous aider à travailler ce domaine en cours de FLE.

2.1.1 Travail physique intense

En général, les répétitions commencent par une activité d'échauffement physique pour éviter des contractures ou des problèmes musculaires. Suite à cet échauffement un travail d'expression avec le corps: toute la communication ne passe pas par le verbal. En effet, une bonne partie des messages que nous transmettons est véhiculée par le non verbal. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de travailler l'expression corporelle en théâtre.

L'apprenant-acteur doit donc faire différents exercices qui impliquent l'utilisation de son corps: postures, gestes, parcours sur scène, etc. Depuis le moment où il met ses pieds sur scène, l'apprenant-acteur doit se servir de son corps pour interpréter son personnage. Son corps devient donc un autre outil de travail tout aussi important que sa voix, par exemple. Les séances de répétition deviennent de vraies séances de gymnastique.

L'apprenant-acteur doit prendre conscience de son corps pour pouvoir s'en servir et savoir l'utiliser à volonté selon les circonstances. Par exemple, on demandera à l'apprenant-acteur d'adopter une certaine posture associée à un sentiment ou à une émotion afin de renforcer le message: mettre un pied à l'avant, sortir la poitrine, hausser les épaules tout en mettant à l'arrière les bras et lever le menton pour une attitude de défiance

Souvent, les exercices demandent le maintien d'une posture donnée pendant longtemps, ce qui demande un effort très grand du corps de l'apprenant-acteur. Il s'agit donc de développer le langage corporel tout en s'exerçant et cela ne peut se faire que si l'on répète plusieurs fois les exercices.

2.1.2 Découverte et connaissance de son corps

Pour pouvoir transmettre des émotions avec son corps, l'apprenant-acteur doit tout d'abord apprendre à s'en servir. Il doit donc prendre conscience qu'il s'agit d'un outil de communication. Pour ce faire, chaque partie de son corps doit être utilisée et découverte. Le pied peut-il transmettre une émotion ? Oui. Avec une posture correcte, et en harmonie avec le reste du corps com-

me nous l'avons vu précédemment, le pied parle. Mais avant de s'en servir, l'apprenant-acteur doit prendre conscience de tout cela.

Pour ce faire, nous pouvons proposer des activités comme celle-ci: baissez le menton, regardez le sol, mettez les épaules en avant, courbez le dos et faites une petite flexion avec les genoux. Maintenant essayez de crier de joie en gardant cette posture. L'activité est difficile à réaliser car la posture du corps ne correspond pas à ce que l'on demande de transmettre, mais elle constitue une excellente manière de prendre conscience de l'importance de son corps dans la communication. En observant ses camarades, l'apprenant-acteur prend conscience aussi de son corps: quelle(s) partie(s) sont concernée(s) quand on dit telle ou telle chose ? Un autre exercice qui aide à prendre conscience de son corps comme outil de communication est le suivant: asseyez-vous face à votre camarade. Vous n'avez pas le droit de bouger. Le seul mouvement permis est celui des paupières. Même les yeux ne peuvent fixer un autre point que celui des yeux de votre camarade. Commencez à lui parler de ce que vous avez fait ce week-end. Chaque fois que vous faites un mouvement, ne serait-ce qu'un hochement de la tête, votre camarade vous l'indiquera en tapant dans les mains.

Le résultat est fort intéressant car on ne peut pas parler sans bouger. Avec le feedback correspondant, les apprenants-acteurs prennent conscience de l'importance du corps dans la communication.

2.1.3 Kinesthésiques

Un canal d'apprentissage est celui que demande la kinésie, c'est-à-dire, le mou-

vement. Certains apprenants acquièrent mieux les connaissances en bougeant. Le théâtre est un espace privilégié pour le faire: il faut parcourir la scène, se déplacer, reculer, avancer, toucher les autres, etc. C'est pourquoi les apprenants-acteurs y trouvent leur place: très souvent, en cours de langue, les apprenants restent assis pendant toute la séance car les tâches proposées ne requièrent pas le déplacement des apprenants dans la classe. Les enseignants discriminent, sans le vouloir, les élèves qui apprennent en se mouvant.

L'apprenant-acteur kinésique peut donc prendre toute la scène comme sa zone d'apprentissage en même temps que les visuels et les auditifs.

Pour proposer un exemple concret d'activité kinesthésique, nous proposons la séquence «Où sont mes affaires?»¹ L'enseignant vise à renforcer les connaissances des élèves sur les affaires scolaires de base. Dans un premier temps, les élèves apprendront le vocabulaire, puis, en proposant une scène quotidienne à la maison, l'enseignant.e demandera aux élèves de chercher parmi les objets variés présentés sur une affiche interactive, dont ils auront besoin le lendemain à l'école. Chaque élève devra donc prendre une affaire et la «mettre» dans son sac à dos imaginaire. Après cet exercice, ou lors d'une autre séance, l'enseignant.e commencera à nommer les différentes affaires apprises, et les apprenant.es devront les chercher autour de la salle et les laisser sur le bureau.

1 Il s'agit d'une activité que nous avons créée nous-mêmes.

2.1.4 Articulation et traits suprasegmentaux

Très souvent, la phonétique ne fait pas l'objet d'un travail approfondi de la part des enseignants, soit par méconnaissance, soit par manque de temps. Le théâtre est un espace privilégié pour travailler tous les aspects phonético-phonologiques: articulation, intonation, rythme, débit, etc.

Travailler la voix, avec tout ce qui y est associé, est essentiel dans le théâtre. En effet, le public doit comprendre tout ce qui est dit sur scène, y compris le spectateur qui se trouve le plus loin dans la salle. D'où l'importance d'avoir une prononciation et une intonation claires.

Un exercice que l'on peut faire pour travailler tous ces aspects est le suivant: l'apprenant-acteur se place sur scène tournant le dos au public. L'enseignant se place à la dernière file de la salle pour pouvoir déterminer si ce que l'apprenant-acteur dit est intelligible ou pas. De cette manière, il est amené à articuler le plus clairement possible, faute de quoi, il serait impossible de le comprendre.

Ces activités servent à rééduquer l'appareil phonatoire des apprenants-acteurs pour la production en langue cible car ils doivent travailler à haute voix et de manière réitérée les différents énoncés jusqu'à ce qu'ils soient intelligibles.

De même, l'intonation joue un rôle crucial. En effet, les différentes émotions requièrent une intonation différente dans le but de transmettre un message. C'est pourquoi les traits suprasegmentaux sont privilégiés dans le travail du théâtre: on peut laisser passer des erreurs phonétiques ponctuelles (phonèmes) mais l'intonation, le rythme, etc. ne peuvent pas être négligés

car ils véhiculent du sens et peuvent compenser des carences au niveau de la prononciation de certains phonèmes.

Pour aborder cet aspect, «Le petit collectionneur de couleurs» est un conte écrit par Sylvie Poillevé en 2014, dont l'enseignant.e. peut se servir pour un exercice théâtral. L'activité permet de travailler les couleurs de manière ludique avec un public de niveau débutant. À travers cette histoire, les étudiants écouteront les aventures des personnages en même temps qu'ils apprennent les couleurs et du vocabulaire. L'objectif est d'abord d'aider à saisir les différents sons de la langue étrangère, puis d'encourager à les reproduire. Ceux-ci imiteront diverses phrases de l'histoire comme s'ils étaient les narrateurs, inversant fréquemment les rôles de spectateurs et de conteurs, favorisant ainsi l'acquisition des sons, du rythme et de l'intonation.

2.1.5 Respiration

La bonne respiration constitue un élément essentiel dans le travail théâtral. En effet, il faut que l'apprenant-acteur apprenne à poser la voix afin de se faire entendre dans toute la salle et par toutes les personnes du public.

Pour ce faire, il existe de nombreux exercices qui cherchent à développer l'utilisation du diaphragme: Se coucher par terre. Faire une respiration profonde et prendre conscience de l'expansion de la cage thoracique. Mettre les mains sur la poitrine pour rendre plus évidente l'expansion. Ensuite, répéter l'exercice mais cette fois avec les mains posées sur le ventre. Demander aux apprenants-acteurs de «faire monter les mains» à l'aide du ventre. Cet exercice

peut se répéter plusieurs fois jusqu'à la prise de conscience des muscles qui interviennent dans le processus. Une fois contrôlé le diaphragme, cet exercice peut se faire debout.

Pour apprendre à projeter la voix, une fois l'exercice précédent fait, on procède à imaginer une cible au fond de la salle. L'apprenant-acteur doit, les mains sur le ventre, «cracher» une voyelle à cette cible en une seule fois, violemment, et sans prolonger le phonème choisi. De cette manière, la gorge ne souffre pas et le volume de la voix est plus élevé. L'apprenant-acteur a désormais la possibilité de chuchoter ou de parler normalement et se faire entendre ainsi que de crier sans blesser sa gorge.

2.1.6 Détente

Il y a différents exercices pour combattre le stress qui ne font pas partie du théâtre mais qui y sont appliqués. Afin de lutter contre le «trac» avant une présentation ou lors des répétitions, on peut demander aux apprenants-acteurs de faire des exercices très variés.

Un exemple: on s'assied et on prend une posture qui nous permet de nous sentir à l'aise. Ensuite, on ferme les yeux et on se rappelle le moment juste où on a quitté le lieu où on était avant de venir au cours. Après, on entreprend le chemin et on se rappelle les rues par lesquelles on est passé, les gens qu'on a vus et on s'arrête là où quelque chose a attiré notre attention: une odeur, une couleur, une personne, un bruit. On revit cet instant, puis, on le laisse passer. Petit à petit, on commence à apercevoir notre destination: l'école de langues. Elle commence à s'agrandir au fur et à mesure qu'on s'en approche. On y entre, on par-

court les couloirs et on entre dans la salle où l'on est actuellement. Finalement on prend la posture actuelle et on commence à sentir notre corps sur le sol ou dans la chaise. On respire profondément trois fois. À chaque exhalation on sent notre corps remplir l'espace où l'on est. On dira aux apprenants-acteurs: vous respirez une dernière fois et, prenez votre temps, vous ouvrez les yeux pour être ici et maintenant.

Cet exercice permet de laisser derrière soi les problèmes et le quotidien pour être «ici et maintenant». En effet, l'inconscient ne fait pas la différence entre le réel et l'imaginaire, c'est pourquoi on demande aux apprenants-acteurs de laisser partir ce quelque chose qui a attiré leur attention et bien cibler le but: le cours.

En travaillant avec ce type d'exercices on peut arriver à un vrai moment de détente et laisser ailleurs le quotidien.

2.2 *Le socio-affectif*

S'agissant d'une activité collective, le travail théâtral est une bonne occasion pour travailler les relations avec les autres et soi-même.

Assurer la cohésion entre les étudiant.e.s est généralement une question complexe et récurrente dans l'enseignement, surtout lorsqu'ils ne se connaissent pas bien. Il est donc crucial de réaliser des activités qui encouragent l'unité. En gardant cela à l'esprit, «On va se connaître»² vise à devenir l'activité idéale pour la rentrée scolaire.

2 L'exercice «On va se connaître» constitue une autre activité d'élaboration propre adaptée pour ce cadre.

Son but sera de mettre en pratique le vocabulaire des salutations, les phrases simples pour se présenter, ainsi que les questions pour demander le nom de quelqu'un. Pour ce jeu, les apprenant.e.s se réuniront en cercle au centre de la salle, et l'enseignant.e illustrera comment divers personnages peuvent se connaître en se demandant leurs noms en entrelaçant leurs mains avec un fil pour créer une toile qui les relie. Ainsi, il y aura un lien physique et émotionnel entre tous les apprenants. L'exercice peut être complété par une chanson à la fin pour clôturer cette activité.

2.2.1 *Travail collaboratif*

Les apprenants-acteurs doivent se mettre d'accord sur beaucoup d'aspects: les personnages (nombre et type), les costumes (types et confection et/ou achat), les dates des répétitions et des présentations (en fonction des disponibilités des membres du groupe), la distribution des tâches (selon les préférences ou intérêts), la rédaction des scènes, etc.

Pour ce faire, le travail collaboratif est essentiel: tout doit se faire par consensus. Cependant le travail individuel est accepté: on peut demander à quelqu'un de s'occuper, par exemple, des achats ou encore de rédiger un monologue de son personnage.

La multiplicité des tâches requiert donc un travail d'équipe et cela implique un dialogue entre les membres ainsi que des prises de décisions conjointes comme le rappelle Payet (2010, 2021).

2.2.2 *L'écoute des autres*

Pour mener à bien ce travail collaboratif il faut que les apprenants-acteurs s'écoulent.

Ils doivent développer la capacité à identifier les requêtes des autres et cela ne peut se faire que si l'on écoute attentivement autrui.

Il peut y avoir certes des problèmes dérivés des différentes personnalités, mais avec un guidage ou un accompagnement adéquat de la part de l'enseignant, on peut arriver à un climat de confiance et de respect de l'autre.

Pour illustrer cela, nous proposons l'activité «Nous imaginons»³ qui consiste à construire des histoires de manière collaborative. Dans un premier temps, les apprenant.e.s regarderont des images isolées qu'ils devront décrire. Deuxièmement, chaque élève fournit un énoncé pour construire l'histoire. La tâche de l'enseignant est de guider les élèves et de leur demander d'être attentifs, car chaque phrase doit être liée aux autres. Ils décideront de la direction de l'histoire, à condition que leur texte soit cohérent. Bien que les élèves prononcent leurs phrases oralement, un partenaire sera chargé de tout retranscrire et de décider de la fin du récit. En résumé, les élèves vont fabuler des situations créatives qu'ils pourront représenter sous forme de jeux de rôle.

2.2.3 Le développement des relations

Le travail théâtral implique, des fois, de passer des heures supplémentaires avec le groupe. Cela peut entraîner le développement de nouvelles relations entre les mem-

bres (apprenants-acteurs et enseignant confondus) et la consolidation de relations déjà en cours de création.

En effet, l'interaction prolongée en dehors du contexte de la classe traditionnelle permet de révéler un autre côté de soi qui, peut-être, n'émerge pas en cours: on découvre des affinités avec les autres (ou des différences) et on commence à tisser des liens. On devient une vraie petite «famille théâtrale».

2.2.4 L'intelligence interpersonnelle

Comme il faut écouter les autres, interagir avec eux, passer du temps ensemble, etc., les relations interpersonnelles grandissent. Ainsi sommes-nous amenés à apprendre à lire les autres pour avoir une bonne ambiance de travail.

De plus, les exercices d'improvisation, indispensables dans le théâtre, nous permettent de «connecter» avec autrui. Nous devons être capables de deviner un peu ce que l'autre pense ou va dire. La complicité naît. Ces éléments constituent une des caractéristiques de l'intelligence interpersonnelle dont Gardner (1994) parle.

2.2.5 Faire confiance aux autres

Les relations dans le théâtre doivent se baser, outre le respect, sur la confiance. En effet, nous devons prendre conscience que nous faisons partie d'un tout solidaire.

L'apprenant-acteur doit savoir, par exemple, que s'il y a une scène violente, son collègue ne lui fera pas de mal. Pour développer cette confiance, il existe plusieurs exercices. En voici un:

Les apprenants-acteurs se mettent sur scène. L'enseignant place des meubles ou des caisses éparpillés (ou n'importe quel ob-

3 Pour cette dimension, nous avons créé un autre de nos exercices qui sollicite l'écoute active des élèves en même temps que leur intégration complète dans l'exercice collaboratif.

jet encombrant) un peu partout. Ensuite il forme des binômes (particulièrement deux personnes qui n'interagissent pas beaucoup). L'un des deux aura les yeux bandés et l'autre sera son guide, en silence, pour arriver du point A au point B. Cet exercice demande une entente assez importante entre les deux personnes car elles doivent se faire confiance mutuellement: l'une va guider l'autre sans parler. Il faut donc que la personne aux yeux bandés se laisse guider et sache interpréter les mouvements de l'autre. Il s'agit d'apprendre à décrypter les intentions d'autrui et à établir un climat de confiance.

2.3 Le cognitif

Le travail cognitif n'est pas absent dans le théâtre. Surtout quand on participe à la rédaction d'une pièce depuis le début. En effet, les activités théâtrales peuvent se faire de différentes manières: une scénette durant une séance, un sketch, un canevas de jeu de rôle. Mais aussi on peut travailler plusieurs mois. Ce dernier type de travail demande un effort plus grand et implique une forte implication de la part des apprenant.e.s.

2.3.1 Travail de création

Quand on travaille sur des textes déjà écrits (pièces de théâtre d'auteurs célèbres, par exemple), les apprenants doivent certes faire un travail interne pour interpréter les personnages, mais au niveau cognitif il s'agit juste de la mémorisation (ce qui n'est pas peu !)

Par contre, quand on travaille pendant plusieurs mois et que l'on part de la création du texte, le processus créatif se met en

action et ne cesse pas. En effet, le groupe doit concevoir la pièce à partir de rien: remue-méninges, propositions, brouillons, etc. Cela pousse les apprenants à mobiliser leur imagination aussi bien au niveau groupal qu'au niveau individuel. Ils doivent négocier, proposer, revenir en arrière, trouver des alternatives qui satisfassent tout le monde.

Une fois le fil conducteur trouvé, le groupe passe à la rédaction des scènes qui constitueront les actes de la pièce. Ce travail s'avère complexe: ils doivent faire parler les personnages, garder une cohérence dans l'histoire (quoique les changements au fil des jours soit tout à fait possible), imaginer les réactions des personnages, etc.

Quand le texte est terminé arrive le moment des répétitions. Le travail créatif continue: comment je peux donner vie à mon personnage ? Comment il/elle parle ? Comment il/elle se meut ? Comment puis-je dire telle phrase ? Puis il faut imaginer et créer les décors: de quels matériels avons-nous besoin ? Qu'allons-nous créer ou acheter ?, etc.

2.3.2 Mobilisation des compétences

Le travail créatif demande une mobilisation de plusieurs compétences. S'ils créent la pièce de théâtre à partir de zéro, les apprenants-acteurs doivent mobiliser leurs connaissances du monde ainsi que des compétences variées: textuelles, discursives, sémantiques, de lecture, relationnelles, mémoires, etc.

Rédiger une pièce de théâtre permet d'intégrer l'ensemble des acquis des apprenants et de les mobiliser pour produire un résultat cohérent. Cependant les résultats

ne se traduisent pas forcément dans des comportements observables: le relationnel et l'émotionnel ne sont pas toujours susceptibles d'une observation ou d'une quantification.

Pour illustrer la mobilisation des acquis, prenons l'exemple du jeu théâtral «Choisissez votre aventure»: ⁴ Les apprenant.e.s choisiront entre diverses options proposées: un scénario, un personnage, des objets associés au loisir qu'ils listeront dans leurs cahiers. L'objectif est que chaque élève construise une histoire à partir des options présentes et rédige une scénette. À la fin, les élèves partageront leur création devant la classe pour arriver à un consensus de projet de rédaction commune.

2.4 Le linguistique

Qu'il s'agisse d'une pièce écrite par une tierce personne ou par le groupe lui-même, le travail linguistique est présent tout au long du processus. Cependant il est plus intense si l'on décide de rédiger la pièce en entier.

2.4.1 Compétences textuelles et discursives

Les apprenants-acteurs doivent faire attention à garder la cohérence et la cohésion de la pièce: les différents dialogues doivent s'inscrire dans le cadre d'une trame et doivent suivre un fil conducteur établi depuis le début. Ils doivent tenir compte, à tout

moment, des énonciateurs et des énonciataires ainsi que du moment d'énonciation.

Il s'agit d'un travail qui demande une attention particulière à l'ensemble de la production et non seulement aux segments qu'ils rédigent: le tout doit être lié aux parties, les parties doivent entretenir d'étroites relations entre elles et avec le tout. Il s'agit donc d'une activité complexe.

2.4.2 Le verbal et le non-verbal

Comme nous l'avons vu précédemment, la communication ne passe pas uniquement par le verbal. Dans le théâtre on travaille trois aspects: verbal, paraverbal et non-verbal.

Le verbal et le paraverbal se travaillent avec la voix, les dialogues, etc. et le non-verbal est travaillé avec des silences, la proxémique, les gestes, les déplacements. Il s'agit donc d'une occasion idéale pour conjuguer les trois aspects.

2.4.3 Morphosyntaxe

Le travail de la morphosyntaxe est présent dans la rédaction de la pièce à tout moment. En effet, il s'agit d'écrire les dialogues de manière à mobiliser tous les acquis. C'est l'occasion idéale pour faire des interventions ponctuelles si nécessaire: les parenthèses peuvent avoir lieu et l'enseignant peut effectuer un travail linguistique selon les besoins du groupe.

2.4.4 Activité métalinguistique

Pour que le travail de rédaction de la pièce favorise la métacognition, on peut proposer aux apprenants de rédiger les différentes scènes par équipes ou individuellement. Puis ils les échangent et s'entre corrigent. Une autre manière de faire un travail mé-

4 Nous avons conçu l'exercice comme un instrument d'étude soit de grammaire, soit de vocabulaire. Dans notre cas, en utilisant le lexique des loisirs et des activités sportives; nous soulignons toutefois que son implémentation pourra varier selon les besoins de l'enseignant.

talinguistique est de rédiger une scène en début de semaine et de la reprendre deux ou trois jours plus tard afin que les apprenants aient un autre regard sur leur propre travail et en fassent des modifications.

2.5 Le théâtre et le schéma méthodologique

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures au Mexique, concrètement à Guadalajara, les enseignant.e.s de FLE utilisent le schéma méthodologique proposé par Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981) pour articuler les unités d'apprentissage. Cependant, il y a une adaptation de la proposition initiale que nous expliquerons par la suite et mettrons en relation avec le théâtre.

2.5.1 Présentation de tâche: compréhension globale et fine

Afin de sensibiliser les apprenants-acteurs au monde du théâtre, l'enseignant peut proposer des activités de découverte: tri de textes, par exemple.

Il peut proposer de lire une pièce dans le but d'identifier les caractéristiques qui la différencient d'autres genres textuels: fonction des italiques, indications techniques, parenthèses, actes, scènes, etc. Ceci constitue une manière de présenter la tâche à résoudre et de problématiser.

2.5.2 Compréhension et production dirigées: répétition, mémorisation et dramatisation

Quand il s'agit de présenter une scénette et que le théâtre est une intervention ponctuelle et courte, les apprenants peuvent, après en avoir compris le sens, mémoriser et présenter le sketch.

De même s'il s'agit d'un travail extensif (sur tout le cours), une fois terminée la ré-

daction de la pièce, il faut la mémoriser et la présenter.

2.5.3 Compréhension et production dirigées: conceptualisation

Qu'il s'agisse d'une scénette ou d'une pièce complète, d'une intervention ponctuelle ou extensive, le théâtre nous offre un corpus d'observation varié pour pouvoir conceptualiser différents phénomènes.

On peut conceptualiser un point linguistique ou d'un autre type à partir d'un texte écrit par quelqu'un d'autre en faisant observer le document en question.

2.5.4 Compréhension et production dirigées: systématisation à l'oral et à l'écrit

On peut utiliser les improvisations pour systématiser pratiquement n'importe quel thème à l'oral. L'enseignant ou un camarade peut commencer un dialogue et l'apprenant-acteur peut le continuer en utilisant le point que l'on cherche à systématiser.

De même, à l'écrit, on peut proposer des passages de textes à compléter ou à remettre dans l'ordre.

2.5.5 Résolution de la tâche et variation des rôles, situations et registres: production convergente/divergente/résolution des problèmes nouveaux

La rédaction d'un sketch ou d'une pièce complète de théâtre peut donner lieu à des activités de production aux trois niveaux selon la situation que l'on présente au groupe et en fonction de leur niveau:

- Production convergente (rédaction d'un texte théâtral similaire à un autre travaillé précédemment et dans les mêmes conditions).

- Production divergente (production d'un texte théâtral dont la situation est complètement différente de celles déjà rencontrées par les apprenants) ou
- Résolution des problèmes nouveaux (rédaction d'un texte théâtral dont la thématique n'a jamais été rencontrée par les apprenants ou sans avoir travaillé de pièce de théâtre auparavant).

VI. Conclusions

Cette réflexion souligne la pertinence du théâtre en tant que dispositif pédagogique dans l'enseignement du FLE. En mobilisant simultanément des dimensions linguistiques, affectives, corporelles, cognitives et sociales, les pratiques théâtrales instaurent un environnement d'apprentissage global, dynamique et porteur de sens pour les apprenant·e·s. Ces activités contribuent non seulement à l'acquisition de compétences langagières, mais favorisent également la confiance en soi, l'esprit de groupe et la créativité individuelle.

L'expérience menée dans un contexte exolingue au Mexique illustre comment le théâtre peut jouer un rôle de médiateur entre l'apprentissage linguistique et le développement personnel, à condition de prendre en

considération plusieurs éléments déterminants : l'engagement des apprenant·e·s, la flexibilité des structures institutionnelles, les ressources disponibles, ainsi que l'implication active de l'enseignant·e. Ce dernier ou cette dernière agit en effet comme un·e guide essentiel·le, combinant les fonctions de facilitateur·rice, de médiateur·rice et parfois même de soutien émotionnel.

Bien que le théâtre ne puisse être envisagé comme une méthode universelle ni exclusive, il représente une approche complémentaire précieuse dans le répertoire méthodologique du ou de la spécialiste en didactique des langues. À ce titre, il gagnerait à être davantage exploré, analysé et intégré dans les dispositifs de formation des enseignant·e·s.

Ainsi, pratiquer le théâtre en classe de FLE ne se limite pas à apprendre à parler dans une langue étrangère : c'est aussi apprendre à s'exprimer pleinement, à interagir, à prendre des risques, et parfois même à mieux se connaître. C'est un parcours exigeant, certes, mais d'une richesse formatrice incontestable pour les apprenant·e·s comme pour les enseignant·e·s.

Faisons du théâtre, nous avons tout à y gagner !

Références bibliographiques

Biet, C. (2013). Pour une extension du domaine de la performance (XVIIIe-XXIe siècle) : Événement théâtral, séance, comparaison des instances. *Communications*, 92, 21-35. <https://doi.org/10.3917/com-mu.092.0021>

Bouzid, D. (2018). Pour une didactique de l'oral par la pratique théâtrale. *Revue algérienne des sciences du langage*, 3(2), 23-31.

Brégeault, L. (2024). *Le FLE en scènes : Apprenez le français du quotidien grâce au jeu théâtral – A2-B1*. Ellipses.

Coulet, C. (1996). *Le théâtre grec* (Vol. 1). Nathan. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33646253/fl.item#>

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier-CREDIF.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. CLE International.
- Duda, R. (1993). Alternative language learning systems: Some analytical criteria. *Mélanges CRAPEL*, 21, 89-104. Université Nancy 2. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-21-9-1.pdf>
- Duda, R. (2007). Méthodes non conventionnelles et innovation. *La Lettre de l'ASDIFLE*, 5. <http://fle.asso.free.fr/asdifle/E5/non-conventionnel.htm>
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette.
- Gardner, H. (1996). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Godard, A., & Rollinat-Levasseur, E. (2005). Le dialogue théâtral, « miroir grossissant » des interactions verbales. *Le Français dans le Monde*, (n° spécial), 122-132. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01238466>
- Hamid, E. (2008). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 2, 177-184. <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/elsirelaminhamid.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2006). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. CLE International.
- Saadi, D. (2022). Les apports des méthodologies non conventionnelles dans le développement de la compétence interactionnelle de FLE : Cas des apprenants d'âge préscolaire [Mémoire de master, Université de Larbi Ben'Mhidi-Oum El Bouaghi].
- Section FLE. (2021, 22 février). *Adrien Payet – En scène ! Pistes concrètes pour enseigner et apprendre le FLE par le théâtre* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4ye80OM5cYk>
- Ubersfeld, A. (1996). *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Seuil.

Mayra Hernández Ruiz María del Rocío Domínguez Gaona

Mayra Hernández Ruiz

mayittauabc2012@gmail.com

Universidad Autónoma de Baja

California, México

ORCID: 0009-0007-9567-097X

María del Rocío

Domínguez Gaona

rocio_dominguez@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja

California, México

ORCID 0000-0002-9919-7194

<https://doi.org/10.32870/vel.vi26.350>

Recibido: 11/01/2025

Aceptado: 31/03/2025

Publicado: 14/10/2025

Esta obra está bajo una licencia

Licencia Creative Commons

Atribución-No-Comercial 4.0

Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E350

Reflexiones de los docentes de primaria sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONI

Reflections of Elementary Teachers on Their Teaching Practices within the framework of PRONI

RESUMEN: La investigación que se reporta busca analizar las prácticas docentes de profesoras de inglés en primaria bajo el marco del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en escuelas públicas. A través de entrevistas, se recogieron las reflexiones de siete profesoras del sistema educativo público de Baja California sobre planificación, estrategias de enseñanza, recursos, interacción, evaluación, adaptación y clima de aula. El análisis cualitativo concluye que la mayoría adopta un enfoque ecléctico que incluye al comunicativo, y que emplean el PRONI para establecer objetivos y planificar lecciones personalizadas. También se enfatiza la relevancia de la evaluación diagnóstica y formativa, el uso de materiales diversos y estrategias que fomenten la participación en los estudiantes, valorando un ambiente de confianza que promueva la metacognición, así como aspectos relacionados con la adaptación del PRONI y el uso de Tecnologías de la información y comunicación (TIC). Se identifica, además, la necesidad de enfocar esfuerzos en la mejora de la adaptación del PRONI para fomentar una educación inclusiva y pertinente, así como implementar la diversificación de estrategias de evaluación, que son cruciales para atender la diversidad del alumnado. Lo anterior identifica áreas de oportunidad para asegurar un avance en la calidad educativa y una mejor preparación para los desafíos del aprendizaje contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes, Educación Básica, PRONI, enseñanza del inglés.

COMO CITAR: Hernández Ruiz, M., & Domínguez Gaona, M. (2025). Reflexiones de los docentes de primaria sobre sus prácticas docentes en el marco del PRONI. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–23. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.350>

ABSTRACT: This study explores the teaching practices of elementary public school English teachers within the PRONI framework. Data were collected through interviews and reflections from seven teachers in Baja California's public education system, focusing on areas such as lesson planning, teaching strategies, resource use, classroom interaction, assessment, adaptation, and classroom climate. The qualitative analysis indicates that most teachers adopt an eclectic approach, mainly incorporating the communicative method, while using PRONI to set objectives and develop personalized lessons. The findings highlight the importance of diagnostic and formative assessments, diverse materials, and strategies that promote active student participation, all within a trusting environment that encourages metacognition. Additionally, the study stresses the need to improve PRONI's adaptation to foster inclusive and relevant education, along with diversifying assessment strategies to meet the needs of a diverse student population. These insights identify key areas for improving educational quality and better preparing students for today's learning challenges.

KEYWORDS: Teaching practices, Basic Education, PRONI, English Teaching.

1. Introducción

La enseñanza del inglés en México ha cambiado significativamente desde 1932, cuando fue suspendida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el “modelo de educación socialista” en secundaria, y se reincorporó en 1941 (Santos, 1998). En 1993 se estableció un programa funcional estatal, seguido en 2006 por un estudio para diseñar el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) (Narváez, 2016). La transformación clave ocurrió en 2009 con el lanzamiento del PNIEB, que implicó la contratación de cerca de 98,000 nuevos maestros. Desde 2010, los programas de inglés se han implementado en 22 estados, aunque con variaciones en su ejecución (SEP, 2010). En 2012, México se convirtió en pionero en Latinoamérica al integrar el inglés en todos los grados de educación básica (Sayer, 2015). La Estrategia Nacional de Inglés de 2017 estableció el objetivo de alcanzar un nivel B2 en los estudiantes, enfocándose en prácticas sociales del lenguaje. Esto ha llevado a que la enseñanza del inglés en las escuelas primarias adquiera mayor relevancia, pre-

parando a los estudiantes para un mundo globalizado.

Enseñar un segundo idioma es un proceso complejo que abarca variables culturales y lingüísticas interconectadas. Este proceso requiere facilitar el aprendizaje y crear condiciones adecuadas para que el estudiante pueda aprender. Es fundamental comprender cómo aprende el estudiante para definir la filosofía educativa, el estilo de enseñanza y los métodos que se implementarán en el aula (Brown, 2001). Wilson (2016) sostiene que, para lograr una enseñanza efectiva, los docentes deben desarrollar, aplicar y ajustar teorías de enseñanza y aprendizaje basadas en la experiencia, en lugar de depender únicamente de la intuición. Estas teorías son esenciales para guiar la práctica pedagógica, permitiendo a los educadores tener un mayor control sobre sus decisiones al probar y refinar sus enfoques mediante la práctica.

Según Barber (2008), el desempeño del docente es el factor clave para el éxito académico de los estudiantes y del sistema educativo en general. La Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015) también destaca la importancia de fortalecer las prácticas docentes como parte de la transformación de los sistemas educativos. En este estudio, las prácticas docentes se entienden como un proceso dinámico y complejo, siguiendo la propuesta de Zabala (2000) y la definición de Robbins (2013). Este proceso implica un conjunto interrelacionado de acciones y decisiones de los docentes, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y los requerimientos del PRONI en el ciclo 3. Incluye desde la planificación de actividades hasta la reflexión sobre su implementación, abarcando la selección de recursos, la interacción con los estudiantes, la gestión del tiempo y el espacio y la evaluación continua del aprendizaje.

En la enseñanza de inglés en México a nivel primaria se han detectado distintas problemáticas. En la literatura se identificaron factores que afectan negativamente los resultados del aprendizaje del idioma inglés. Autores como Ramírez et al. (2012) argumentan la falta de continuidad en los programas de inglés; Fierro (2018), por su parte, nos habla de la formación insuficiente de los docentes. La misma SEP (2018) menciona que existe un limitado seguimiento en la implementación del PRONI y además autores como Quezada (2013); Pamplón (2017); Martínez (2019); Adame (2020); y Cass (2021) mencionan la falta de métodos de enseñanza adecuados, entre otros factores que podrían estar afectando negativamente el aprendizaje del idioma en nuestro país hoy en día.

Hattie (2009) señala que las prácticas docentes impactan la calidad de la ense-

ñanza e influyen en el bajo nivel de competencia en inglés. La OCDE (2009) también destaca la importancia de estas prácticas para el éxito en el aprendizaje del idioma. Sin embargo, la evaluación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2017-2018) indica la falta de datos específicos sobre el PRONI a nivel escolar, sugiriendo la necesidad de información para mejorar el programa (SEP, 2017b). Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas docentes mediante la reflexión de los educadores, enfocándose en sus experiencias y percepciones para responder a la pregunta sobre las implicaciones de estas prácticas en el marco del PRONI en escuelas públicas de Ensenada, Baja California, en el ciclo 3. Se recogieron datos a través de entrevistas para obtener una visión más profunda sobre sus experiencias en la enseñanza del inglés, contribuyendo a construir un panorama global de la situación en las aulas. El universo del estudio consistió en 12 escuelas con un total de 11 profesoras de inglés. Sin embargo, solo siete de estas participaron en el estudio correspondiente a siete escuelas, lo que representa una tasa de participación del 63%.

2. Revisión de la literatura

2.1 *Práctica docente y sus elementos*

El concepto de práctica docente tiene diversas interpretaciones. Haynie (2010) destaca que las prácticas docentes exitosas generan beneficios como altas expectativas académicas, buena gestión del tiempo, aprendizaje centrado y planificación proactiva. Estos aspectos subrayan la importancia de aplicar estrategias efectivas

para promover un entorno que favorezca el crecimiento académico y personal de los estudiantes. Por su parte, Zabala (2000) propone un enfoque integral del proceso educativo que optimiza la labor docente y promueve el crecimiento de los estudiantes. Este enfoque abarca la planificación, implementación y evaluación de actividades, así como las dinámicas en el aula. Por lo que se considera que las prácticas docentes son acciones reflexivas que implican la intervención pedagógica y la toma de decisiones en contextos reales y en constante evolución. Villalpando (2020) resalta que estas prácticas son complejas y están influenciadas por factores como la familia y el contexto de los participantes. A continuación, se explican los elementos de las prácticas que se abordan en este estudio.

La planificación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Savage (2015), ya que implica un plan detallado con objetivos, actividades, recursos, estrategias de diferenciación y evaluación. Zabala (2000) enfatiza la importancia de organizar contenidos de diversas maneras y utilizar múltiples actividades para alcanzar objetivos específicos, lo cual depende de la pedagogía y el apoyo institucional. La evaluación, según Hernández-Nodarse (2017), no solo mide el progreso de los estudiantes, sino que también guía ajustes en la práctica docente y afecta la planificación de actividades y las interacciones en el aula. En la enseñanza del inglés, Naimah (2017) sostiene que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes son cruciales para un ambiente de aprendizaje efectivo. Zabala (2000) indica que la calidad de estas relaciones impacta la comunicación y

la participación estudiantil. Las dinámicas grupales, aunque motivadoras si se implementan adecuadamente, a menudo carecen de objetivos pedagógicos claros (Banz, 2015). Vivas (2010) argumenta que estas técnicas deben estructurarse para movilizar opiniones y fortalecer la cohesión grupal.

La innovación docente es fundamental para lograr aprendizajes relevantes. Díaz (2013) señala que la elección de recursos educativos, como libros de texto y herramientas digitales, impacta en la enseñanza. La disposición del aula y el tiempo son igualmente importantes; un entorno flexible permite personalizar actividades y atender diversas necesidades estudiantiles (Zabala, 2000). Además, la reflexión sobre la práctica docente es clave para el crecimiento profesional, ya que permite a los educadores analizar sus acciones y mejorar continuamente (Quesada, 2005).

2.2 Las prácticas docentes en primarias

Los estudios sobre prácticas docentes subrayan la importancia de la gestión del aula, las interacciones educativas, la instrucción efectiva, el establecimiento de metas de aprendizaje y la planificación estratégica. Wang (1993) indica que la gestión del aula impacta las competencias cognitivas, mientras que Scheerens y Bosker (1997) destacan que las características de la instrucción son más influyentes en el rendimiento que el entorno escolar. La OCDE (2009) y Haynie (2010) identifican prácticas comunes en la enseñanza efectiva, como altas expectativas y gestión del tiempo. El informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017) resalta cómo los factores contextuales afectan la práctica en México,

enfaticando la necesidad de planificación coherente y reflexión continua para mejorar la calidad educativa. Se subraya la importancia de utilizar estrategias que fomenten un entorno propicio para el crecimiento académico y personal de los estudiantes, promoviendo la diversidad y un clima de indagación (Ong et al., 2017). Además, se enfatiza la necesidad de mejorar los modelos de evaluación y formación docente para que los profesores reflexionen sobre el impacto de su práctica en el aprendizaje. En conclusión, al fortalecer su práctica, los docentes pueden ser agentes de cambio para mejorar el funcionamiento de la escuela y su relación con la comunidad (INEE, 2017).

Los autores mencionados destacan la relevancia del estudio de las prácticas docentes, ya que proporciona una comprensión valiosa sobre cómo se debe enseñar, identificando aciertos y áreas de oportunidad (INEE, 2017). Este trabajo busca fomentar la reflexión en los profesores de Inglés de primaria para rescatar el proceso de autoevaluación, donde los docentes analizan, interpretan y evalúan su práctica.

2.3 La reflexión docente

La enseñanza reflexiva ha sido promovida durante décadas, destacando el enfoque de Wallace en los 90, que sugiere que los docentes deben entrar en un ciclo de reflexión que combine práctica y análisis para desarrollar su competencia profesional (Wallace, 1991). La reflexión docente es esencial para transformar la práctica educativa, como señala Torres (2020), quien argumenta que, a pesar de la disposición de los docentes, la falta de espacios adecuados y un proceso de autoevaluación

limitado dificultan un cambio significativo. Para adaptarse a las demandas del siglo XXI es crucial promover una evaluación más profunda y estrategias que favorezcan la reflexión.

3. La metodología utilizada

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y humanístico que busca comprender e interpretar fenómenos educativos (Taylor y Bogdan, 2006), mediante la recolección y análisis de datos narrativos obtenidos a través de entrevistas sobre prácticas docentes. Esto permitirá una exploración detallada de la realidad educativa, impactando la mejora de la práctica docente y la calidad de la educación. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Apéndice A) que abarcó 11 temas relacionados con las prácticas docentes y un total de 25 preguntas. Estos temas reflejan el enfoque integral propuesto por Zabala (2000).

Se realizó un piloteo del formato de entrevista con una docente de inglés del ciclo 2 para evaluar la claridad y relevancia de las preguntas (Cozby, 2005). Los resultados indicaron que eran funcionales para el análisis en el marco del PRONI. La muestra consistió en siete profesoras de inglés de 5.º y 6.º grado en el ciclo 3 del PRONI en Ensenada, quienes recibieron un consentimiento informado que garantizaba su anonimato, utilizando nombres ficticios.

Se grabaron las entrevistas para asegurar la validez de los datos; las transcripciones facilitaron el análisis. Se implementó la técnica de análisis de contenido, que permitió identificar patrones y temas relevantes en las respuestas (Maulani, 2019). En el

apéndice B de análisis de contenido efectuado se presenta un ejemplo del contenido realizado.

4. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas atendiendo al objetivo de describir las prácticas docentes a través de la reflexión; proceso que involucra la planificación, implementación y evaluación de actividades y tareas, así como las interacciones entre docentes y estudiantes, las dinámicas de grupo, el uso de recursos, y la gestión del tiempo y espacio. En el reporte se emplean los nombres ficticios asignados a cada una de las participantes.

4.1 Planeación y diseño de lecciones

En el análisis de las respuestas se identificaron aspectos clave en la planificación y diseño de lecciones como: el enfoque pedagógico, la definición de objetivos de enseñanza, la alineación con el PRONI y los métodos de planificación. Respecto al enfoque pedagógico (Tabla 1), se destacaron el ecléctico y el comunicativo. Tres profesores mencionaron el enfoque comunicativo, priorizando la práctica oral. Betty comentó que: “lo primordial es la práctica social del lenguaje, la cuestión comunicativa que los chicos puedan, pues, aprender a desarrollar esa habilidad comunicativa y puedan transmitirla en el contexto donde ellos se desenvuelvan”. Por otro lado, Mary prefirió el enfoque constructivista, enfatizando el aprendizaje significativo y el reciclaje de temas.

Después me gusta poder utilizar lo que es el constructivismo. Es decir,

que ellos puedan ese conocimiento que están adquiriendo lo pueden ir adecuando a su estilo de vida. Es decir, a poco a poco ir incluyendo ese nuevo vocabulario como colores o números a su vocabulario habitual. Es decir, ese conocimiento lo están incluyendo en su día a día.

Cabe mencionar que quienes hicieron alusión al enfoque ecléctico consideran el enfoque comunicativo; uno de ellos incluyó al constructivismo, como lo menciona Amy: “No tengo un enfoque definido como tal; podría decir que los que más utilizo, debido a las necesidades de mis alumnos y escuela, sería el humanístico comunicativo y tradicional”.

Por otro lado, como se muestra en la Tabla 1, seis de siete profesoras utilizan el PRONI para definir sus objetivos, tal como lo comparte Ema: “Programa, pues saco mis contenidos de PRONI y a partir de ahí es donde yo estoy viendo”. Tres complementan con materiales propios, tal como lo comparte la profesora Dana:

[...] que la cuestión aquí es que no tenemos el material suficiente, así que son materiales que yo ya tengo, con los que cuento. Hice algunas, pues, reproducciones de mi material, fotocopiarlas y es con lo que estoy trabajando en base a temática sobre lo que viene en las unidades. Y, obviamente, como es muy poco el espacio que tenemos para trabajar, son muy pocas actividades. Lo que hago es hacer actividades de reforzamiento, vemos videos, presentaciones, todo para que los niños,

pues, tengan un conocimiento, pues, un poco más completo, no, de lo que es la temática, porque en sí, pues, está muy pobre en esa cuestión. Es lo que yo veo entonces.

También se encontró que, en la mayoría de los casos (cinco de las docentes), la planificación se basa en las necesidades de los estudiantes, por lo que deben adaptar actividades según las características de estos.

Tabla1. Planificación de lecciones

Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Enfoques pedagógicos	Ecléctico (Amy Lupe, Mari),	3
	Comunicativo (Betty, Dana, Ema)	3
	Constructivista (Caro).	1
Definir objetivos de enseñanza	Utilizan PRONI para definir sus objetivos (Amy, Betty, Dana, Ema, Lupe, Mari).	6
	Se basan en el nivel de los estudiantes (Caro).	1
	Diseñan materiales propios para complementar (Caro, Dana, Ema).	3
Alineación con los objetivos de PRONI	Se centran en objetivos claros (Berry, Dana Ema, Mari).	4
	Adaptan objetivos a la realidad de los alumnos (Amy, Betty, Mari).	3
Métodos de planificación	Basan la planificación en necesidades de los estudiantes (Betty, Dana, Ema Lupe, Mari).	5
	Utilizan PRONI como referencia (Amy, Dana).	2

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.2 Estrategias de enseñanza para la interacción y la comunicación

En el análisis se encontró que los docentes utilizan diversas estrategias para fomentar la interacción y comunicación entre los estudiantes (Tabla 2). Cuatro docentes

implementan la participación individual mediante actividades como: preguntas y respuestas, dibujos y trabajo en el pizarrón. Lupe menciona que: “sería de experiencia de acuerdo a lo que ellos ya saben”, utilizando palabras clave y dibujos. Asimismo,

tres docentes optan por la participación grupal, empleando dinámicas colaborativas como lluvias de ideas y juegos para estimular el aprendizaje. Un aspecto clave es el uso de estrategias afectivas, que cinco docentes consideran esenciales para crear un ambiente positivo donde los alumnos se sientan confiados y motivados. Betty ayuda a ilustrar este tipo de estrategias:

Utilizo mucho las estrategias eeehh afectivas. Tengo mucho acercamiento con mis alumnos, les doy mucha confianza, los motivo. Estoy al tanto de sus necesidades propias de ellos que, a veces, aunque sean muy pequeñas, siempre trato de estar con ellos. Y esa me ha funcionado mucho a mí porque considero que es una estrategia, pues, primordial que debe estar presente”.

Estas estrategias incluyen un acercamiento personal, reconocimiento del buen trabajo y atención a las necesidades de los estudiantes, lo que facilita su participación sin presión. Una docente utiliza recompensas —como dulces y útiles— para incentivar la participación, mientras que otra asigna roles de responsabilidad, como *class helper*, para promover la cooperación en el aula. Además, tres docentes aprovechan las fortalezas individuales de los alumnos para fomentar la colaboración, reconociendo que cada estudiante tiene habilidades distintas. Ema comenta sobre este enfoque.

Ah, pues yo creo que al trabajar en equipo que cada uno tiene un rol y que cada uno tiene habilidades distin-

tas y que se pueden utilizar estas habilidades que tenga los niños. No sé, tal vez uno se le facilite la pronunciación, pues tú eres el que reta. A veces otro tenga muy buena gramática. Entonces, yo siempre a ellos les digo que hay que buscar en lo que somos buenos y explotarlo aún más. Entonces, se han aceptado muy bien como grupo, entonces yo creo que eso a mí se me facilita para promover esta, pues, esta participación con ellos.”

Además, también resalta el contar con un ambiente de respeto y confianza. Tres de las docentes lo enfatizan junto con la tolerancia al error, que permite a los estudiantes sentirse seguros al comunicarse. Así lo compartió Betty:

Sin embargo, yo les doy un ambiente de confianza entre ellos. Les comento que son sus compañeros, que van a ser sus compañeros durante todo el ciclo escolar. Y que no pasa nada si hay errores, que no pasa nada si se equivocan. Para eso estamos todos en conjunto, para aprender. Entonces entre todos construimos un ambiente de aprendizaje en donde se dé el respeto, que es muy importante. El valor en específicamente en este ciclo es muy importante”.

Finalmente, la consideración de los intereses de los estudiantes y la realización de actividades comunicativas son vistas como estrategias eficaces por dos docentes para promover la participación y el intercambio de ideas en el aula.

Tabla 2. Estrategias de enseñanza para la interacción y la comunicación en clases de inglés

Categorías	Subcategorías	Frecuencia
Participación Individual	Uso de actividades como preguntas y respuestas, dibujos y trabajo en el pizarrón (Amy, Dana, Lupe, Mari).	4
Participación Grupal	Implementación de dinámicas colaborativas como lluvias de ideas y juegos para estimular el aprendizaje (Amy, Dana, Mari).	3
Estrategias Afectivas	Creación de un ambiente positivo mediante acercamiento personal, reconocimiento del buen trabajo y atención a necesidades (Betty, Caro, Dana, Ema, Mari).	5
Uso de Recompensas	Incentivos como dulces y útiles para motivar la participación (Caro).	1
Asignación de Roles de Responsabilidad	Promoción de la cooperación a través de roles como <i>class helper</i> (Dana).	1
Aprovechamiento de Fortalezas Individuales	Fomento de la colaboración reconociendo las habilidades distintas de cada estudiante (Ema, Lupe, Mari).	3
Trabajo en Equipo y Fomento de Comunicación	Realización de actividades en grupo donde los compañeros ayudan a resolver dudas (Amy, Betty, Caro, Dana, Mari).	5
Ambiente de Respeto y Confianza	Consideración de un entorno seguro que facilita la comunicación efectiva (Betty, Ema, Lupe).	3
Consideración de Intereses de los Estudiantes	Incorporación de las preferencias de los alumnos en las actividades para fomentar la participación (Dana, Mari).	2
Actividades Comunicativas	Realización de ejercicios que promueven el intercambio de ideas y la comunicación activa (Caro, Dana).	2

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.3 Uso de materiales y recursos

En el uso de materiales didácticos en clases de inglés, cinco docentes destacan la utilización de diferentes tipos. Se mencionan materiales tradicionales, como cuadernillos, juegos y *flashcards*. Caro comenta: “Pues utilizamos primero su cuadernito de inglés, que es el que hice yo, y mi propio cuaderno de inglés. Utilizamos mucho lúdicos, juegos, cartas, juegos de mesa. Todo eso me gusta utilizarlo demasiado con ellos y entre ellos también”. Además, cuatro docentes utilizan materiales digitales, como TICs, videos y música, elegidos por su capacidad para fomentar habilidades auditivas y comunicativas, así como para potenciar la creatividad y el trabajo en equipo. Un docente complementa las actividades con recursos digitales para enriquecer la experiencia de aprendizaje, tal como comparte Ema:

páginas de internet he estado en grupos de Facebook donde nos facilitan material que es un extra para completar o para no sé para afianzar alguna actividad que ya hayamos hecho es este con los niños de sexto no estoy trabajando ahorita con ningún libro, pero más bien es este páginas de internet estoy en la rebusca son distintos tipos de materiales.

Nuevamente resalta la importancia de adecuarse a las necesidades de los estudiantes. Cinco de las docentes adaptan los materiales a las necesidades de los estudiantes, y cuatro manifiestan guiarse por los lineamientos del PRONI para asegurar su adecuación a los objetivos de aprendizaje. En la Tabla 3 se presentan las categorías sobre este tema.

Tabla 3. El uso de materiales didácticos en clases de inglés

Categorías	Subcategoría	Frecuencia
Uso de materiales tradicionales	Cuadernillos, juegos de mesa, cartas, pizarrón, libros, cuadernos, <i>flashcards</i> , copias, hojas de trabajo, material constructivo, cartulinas, maquetas, memoramas, loterías (Caro, Dana, Ema, Lupe, Mari).	5
Uso de materiales digitales	TICs, videos, música, cortometrajes, internet, YouTube, páginas de internet (Betty, Caro, Dana, Ema).	4
Uso de recursos digitales como Complemento	Los docentes utilizan recursos digitales para enriquecer las actividades de aprendizaje (Ema).	1
Adaptación de Materiales a Necesidades de Estudiantes	Los profesores ajustan los materiales según las necesidades específicas de sus alumnos (Amy, Caro, Dana, Lupe, Mari).	5
Guía por Lineamientos del PRONI	Los docentes se basan en los criterios del PRONI para asegurar que los materiales cumplen con los objetivos de aprendizaje (Betty, Dana, Ema, Mari).	4

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.4 Evaluación

En el análisis de las estrategias de retroalimentación y evaluación en clases de inglés (Tabla 4) se percibió cierta preocupación por crear un clima de confianza para facilitar la retroalimentación efectiva, según dos docentes. Se destacó el uso de técnicas de evaluación informal, como la observación y revisión de tareas, empleadas por cinco docentes para obtener una visión integral del

progreso de los estudiantes, considerando factores no lingüísticos como la motivación y el esfuerzo. Caro comentó: “pero sí trato de evaluarles el esfuerzo, también el esfuerzo”. Además, cinco docentes mencionaron el uso regular de la evaluación formativa, reconociendo su importancia en la mejora del aprendizaje. También se identificó el uso de la evaluación entre pares por parte de dos docentes.

Tabla 4. Estrategias de retroalimentación y evaluación en clases de inglés

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Creación de un Clima de Confianza	Retroalimentación efectiva al generar un ambiente de confianza en el aula (Dana, Ema).	2
Uso de la Técnica de Repasar Conceptos	Repasar para reforzar los conceptos aprendidos por los estudiantes (Mari).	1
Empleo de Técnicas de Evaluación Informal	Uso de métodos como observación y revisión de tareas para obtener una visión integral del progreso estudiantil (Amy, Caro, Dana, Ema, Mari).	5
Consideración de Factores No Lingüísticos	Evaluación de aspectos como motivación y esfuerzo para comprender mejor el aprendizaje de cada estudiante (Amy, Caro, Dana, Mari).	4
Uso Regular de Evaluación Formativa	Evaluación formativa como fundamental para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Amy, Caro, Dana, Lupe, Mari).	5
Estrategias de Corrección entre Pares	Corrección entre pares. Se fomenta la colaboración y el entendimiento de conceptos. (Dana, Ema).	2
Estrategia ejemplificación	Ilustrar conceptos y reforzar el aprendizaje utilizando ejemplos (Ema).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.5 Adaptación y flexibilidad

En el análisis de cómo las profesoras de inglés del ciclo 3 se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes y manejan situaciones inesperadas en clase (Tabla 5), se destaca el ajuste de varias situaciones según las necesidades de los alumnos. Amy señala: “en mi caso, el tiempo en ocasiones no nos permite ajustar medidas individuales, pero para los alumnos con necesidades diferentes se les imprime un cuadernillo con actividades básicas y sencillas”. Además, se observa que las profesoras manejan situaciones inesperadas con flexibilidad, improvisando según las circunstancias, como lo hace Dana en una situación específica:

Híjole, es que es un poquito complicado porque a veces te hacen preguntas que no tienen mucho que ver con la clase. Sí se las contesto, porque sí lo hago, pero sí les comento OK, pero vamos a retomar la clase y eso lo podemos ver en otra actividad que les parece si la siguiente sesión o al final vemos algún video sobre el tema que me están preguntando.

Se observa que dos docentes favorecen la comunicación clara y abierta en momentos de tensión, mientras que otros dos buscan apoyo externo. Es importante resaltar que una de las docentes menciona los protocolos establecidos por la SEP (2022), como *El manual de seguridad escolar para manejar situaciones imprevistas*, los cuales sigue.

Tabla 5. La adaptación y la flexibilidad en clases de inglés

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Uso de materiales especiales	Recursos didácticos adaptados y herramientas tecnológicas para atender necesidades individuales (Amy, Caro, Dana, Mari).	4
Adaptación según diagnóstico	Evaluaciones y observaciones para ajustar su enseñanza a las fortalezas y debilidades de los estudiantes (Betty, Dana, Mari).	3
Manejo flexible de situaciones inesperadas	Adaptación a las circunstancias cambiantes y responder creativamente a las necesidades específicas (Caro, Dana, Ema, Lupe, Mari).	5
Comunicación clara en momentos de tensión	Comunicación abierta y respetuosa durante situaciones complicadas (Amy, Betty).	2
Búsqueda de apoyo externo	Solicitan ayuda de colegas, personal escolar o padres en situaciones más complejas (Amy, Lupe).	2
Seguimiento de protocolos establecidos	Manejo de situaciones inesperadas siguiendo un plan de acción predefinido para comportamientos disruptivos y emergencias (Betty).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.6 Clima de Aula y Relación con los Estudiantes

En la gestión del clima de aula y la relación con los estudiantes del ciclo 3, se destaca la atención especial que las docentes brindan al área afectiva. Cuatro profesoras implementan estrategias para crear un ambiente emocional favorable, donde los alumnos se sientan seguros y valorados, lo que potencia su disposición para aprender. Además, cinco docentes identifican un entorno positivo y de apoyo, esencial para el aprendizaje, mientras que seis enfatizan la importancia de construir vínculos de confianza

y empatía. Caro menciona que elementos físicos como la decoración, la música y los sonidos son importantes en el aula. Una docente utiliza estrategias específicas como normalizar la frustración y fomentar la comunicación constante para manejar las emociones, contribuyendo a un ambiente emocional estable. Finalmente, otra docente destaca la preocupación por la motivación, viéndola como una herramienta para crear un ambiente de clase estimulante. En la Tabla 6 se ofrece más detalle sobre este tema.

Tabla 6. Clima de Aula y Relación con los Estudiantes

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Fomento de un ambiente emocional favorable	Cuatro profesores implementan estrategias que crean un espacio seguro y respetado, promoviendo el bienestar emocional (Amy, Betty, Ema, Mari).	4
Existencia de un entorno positivo y de apoyo	Cinco docentes reconocen que un ambiente positivo es fundamental para el proceso de aprendizaje (Betty, Caro, Dana, Ema, Lupe).	5
Promoción de vínculos de confianza y empatía	Seis profesores fomentan relaciones positivas y colaborativas con sus estudiantes, basadas en confianza y respeto (Amy, Betty, Caro, Dana, Ema, Mari).	6
Manejo de emociones en el aula	Un docente implementa estrategias específicas para manejar adecuadamente las emociones de los estudiantes (Mari).	1
Uso de motivación para estimular el aprendizaje	Un profesor utiliza la motivación como herramienta para crear un ambiente de clase estimulante (Ema).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

4.7 Metacognición y Reflexión

La metacognición y la reflexión son fundamentales para desarrollar estudiantes autónomos y críticos en el ciclo 3 del PRONI, según las docentes. Tres de ellas promueven la toma de decisiones y el análisis crítico, alentando a los estudiantes a cuestionar y evaluar opciones. Betty comenta:

Ah, siempre lo, siempre los cuestionó. Siempre les pregunto, Eh, ¿cómo harías tú? ¿Cuál sería tu respuesta? ¿Piensas que estás bien? o puedes. Les pregunto, ¿estás dispuesto a cambiar de opinión? Te presento, mira, te doy otra opción ¿qué tal? Así qué tal si la hacemos de otra manera, o si tú no puedes o si tú no quieres de esta forma

también hay otra manera de hacerlo. Entonces les doy, les doy opciones de para que ellos puedan tener esa libertad, ¿no?

Además, una docente resalta la importancia de la expresión emocional, mientras que otra enfatiza la autoevaluación y una más la aplicación del conocimiento a la vida cotidiana. Dos docentes destacan el reconocimiento del avance personal y la confianza en sí mismos como factores clave para motivar el aprendizaje. También se mencionan estrategias como el establecimiento de objetivos y la inferencia para fomentar la autodirección y el pensamiento crítico. Para más detalles, se puede consultar la Tabla 7.

Tabla 7. Metacognición y reflexión

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Promoción de toma de decisiones y análisis crítico	Fomento de la reflexión y el cuestionamiento en los estudiantes para evaluar opciones y decisiones (Amy, Betty, Lupe).	3
Expresión de sentimientos	Promoción de la exploración de emociones para desarrollar el autoconocimiento en los estudiantes (Caro).	1
Aplicación del conocimiento a la vida diaria	Conexión de aprendizajes con experiencias reales para resolver problemas (Dana).	1
Autoevaluación	Autoevaluación para que los estudiantes identifiquen fortalezas y áreas de mejora (Ema).	1
Desarrollo de confianza en sí mismos	Énfasis de la confianza como clave para motivar a los estudiantes a enfrentar desafíos (Dana, Ema).	2
Establecimiento de objetivos	Promoción de la planificación del aprendizaje mediante el establecimiento de metas (Dana).	1
Estrategias de inferencia y análisis	Análisis de información para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos (Mari).	1

Nota: la frecuencia se refiere a la cantidad de profesoras que mencionaron estos aspectos en sus respuestas.

5. Discusión de resultados

En el análisis de los resultados se identificó una variedad de enfoques y estrategias que reflejan el compromiso de las docentes con la planificación de lecciones y la creación de un ambiente educativo propicio. Se discutirán hallazgos relacionados con la planeación de lecciones, estrategias afectivas, trabajo en equipo, uso de materiales didácticos, retroalimentación y evaluación, adaptación y flexibilidad en la enseñanza, así como la importancia del clima de aula y la metacognición en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la planificación de lecciones, se observó que tres docentes emplean un enfoque ecléctico y tres utilizan un enfoque comunicativo como metodología pedagógica. Estos hallazgos son alentadores, ya que demuestran que las docentes siguen lo establecido en el PRONI y consideran el enfoque comunicativo como central. Richards (2001) destaca la importancia de desarrollar habilidades comunicativas, especialmente el habla, en la enseñanza del idioma. La adopción del PRONI por seis docentes refleja un fuerte compromiso con las directrices para la enseñanza del inglés en México, alineándose con un programa diseñado por la Secretaría de Educación Pública que busca instruir a los estudiantes en inglés como lengua extranjera. Este enfoque no solo busca mejorar la calidad de la educación básica, sino también fomentar una formación integral, sugiriendo que se avanza hacia una educación más efectiva y equitativa que beneficia a los estudiantes en su aprendizaje del idioma.

Por otro lado, el diseño de materiales propios y la consideración del nivel del

estudiante por parte de tres docentes, así como otros cinco, basando su planificación en las necesidades de los estudiantes, refuerza la idea de una enseñanza adaptada a las particularidades de los alumnos, lo que es una práctica fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Estos resultados son positivos ya que, de acuerdo con Corley (2008), esto fomenta la participación y el aprendizaje significativo, adaptándose a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada alumno.

Cinco docentes destacan la importancia del trabajo en equipo y la comunicación, facilitando actividades grupales donde los estudiantes se apoyan mutuamente en la resolución de dudas. Este hallazgo se percibe como positivo, ya que respalda las ideas de Scagnoli (2006), al resaltar la importancia de la colaboración en la búsqueda de una comprensión compartida, lo que enriquece el proceso de aprendizaje.

Además, tres docentes enfatizan la creación de un ambiente de respeto y confianza. Este hallazgo es positivo, subrayando la importancia de establecer un entorno educativo donde el respeto y la confianza sean fundamentales, creando así un espacio propicio para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Esto respalda la visión de Mejía (2015), quien argumenta que la confianza debe ser un proceso bidireccional que fomente la empatía y la entrega mutua.

Los hallazgos dentro de la categoría de uso de materiales didácticos en clases de inglés revelan que cinco docentes utilizan materiales tradicionales, mientras cuatro utilizan materiales digitales en su enseñanza, lo que muestra un enfoque equilibrado

positivo hacia la incorporación de recursos educativos, lo que permite a los educadores adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes. La investigación de Qo'shbaqova, Boltayeva y Shermamatova (2023) respalda esta observación, al señalar que la revolución digital ha transformado el aprendizaje de idiomas, ofreciendo oportunidades ilimitadas y experiencias dinámicas que enriquecen la enseñanza.

En cuanto a la retroalimentación y evaluación, se observa que cinco docentes emplean técnicas de evaluación informal, como la observación y revisión de tareas, para obtener una visión integral del progreso estudiantil. Además, cuatro docentes consideran factores no lingüísticos, como la motivación y el esfuerzo, al evaluar el aprendizaje de cada alumno. Estos hallazgos indican un compromiso con estrategias de evaluación efectivas que consideran tanto el rendimiento académico como factores motivacionales, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y permitiendo una evaluación más holística. Esto coincide con lo que afirman Díaz y Barriga (2002), quienes destacan que las técnicas informales permiten a los profesores valorar el desempeño en un ambiente natural. Asimismo, cinco docentes utilizan regularmente la evaluación formativa, considerada fundamental para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos sobre adaptación y flexibilidad revelan un panorama mixto en la práctica docente, ya que cinco docentes demuestran un manejo flexible ante situaciones inesperadas, evidenciando su capacidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes y responder creativa-

mente a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, a decir de los docentes, únicamente uno de ellos sigue protocolos establecidos por la Secretaría de Educación y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (2022), lo que indica una falta de adherencia a planes de acción en situaciones disruptivas, resaltando la importancia de conocer los protocolos de protección integral escolar, para la creación de entornos seguros que favorezcan el aprendizaje.

Los hallazgos sobre el clima de aula y relación con los estudiantes revelan que seis docentes promueven vínculos de confianza y empatía con sus alumnos, lo que es fundamental para crear un ambiente de aprendizaje positivo. Además, cinco de ellas reconocen que un entorno positivo y de apoyo es esencial para el proceso de aprendizaje. Estos resultados se perciben positivos, ya que la confianza y empatía mejoran la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando su aprendizaje y desarrollo personal. Al respecto, Marzano (2003) también resalta que el docente puede influir significativamente en el desempeño de los estudiantes, y que de los tres roles que desempeña en el aula: decidir sobre estrategias de enseñanza, crear el currículo del aula y utilizar técnicas de manejo de aula; la gestión del aula es, sin duda, fundamental.

Sin embargo, solo una profesora implementa estrategias específicas para manejar las emociones de los estudiantes y utiliza la motivación como herramienta para estimular el aprendizaje. Estos resultados destacan una desatención hacia la gestión emocional en la educación. Esta falta de

atención puede crear un ambiente de aprendizaje poco saludable, donde los estudiantes se sienten desmotivados y sin apoyo, lo que podría resultar en un bajo rendimiento académico y afectar su bienestar emocional. Al respecto, Zins et al. (2004) señalan que esta desatención puede limitar el desarrollo social y emocional de los estudiantes, afectando su éxito académico.

Los hallazgos sobre metacognición y reflexión indican que tres docentes promueven la toma de decisiones y el análisis crítico mediante la reflexión y el cuestionamiento entre los estudiantes. Sin embargo, esto revela una falta de promoción de la metacognición en el ámbito educativo, sugiriendo que algunas profesoras no utilizan herramientas esenciales para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y autoevaluación, lo que puede dejar a los alumnos poco preparados para enfrentar desafíos. Dewey (1933) afirma que la reflexión es esencial en la educación, ya que potencia el aprendizaje participativo y permite el análisis crítico de las experiencias. Además, dos docentes enfatizan la confianza como clave para motivar a los alumnos, mientras que otros dos ayudan a reconocer su progreso y establecer metas académicas. A pesar de estos aspectos positivos, el bajo porcentaje de docentes que implementan estas prácticas sugiere una falta de atención al desarrollo metacognitivo, lo que podría limitar la capacidad de los estudiantes para

enfrentar desafíos. Bandura (1997) señala que la autoeficacia influye significativamente en la motivación y el rendimiento, lo que subraya la necesidad de aumentar el enfoque en estas áreas para mejorar el aprendizaje en el aula.

6. Conclusiones

En conclusión, las necesidades identificadas en el análisis de las respuestas de los docentes resaltan la importancia de implementar una variedad de estrategias pedagógicas y afectivas en el aula para promover un aprendizaje significativo y motivador. De acuerdo con los hallazgos, se hacen las siguientes recomendaciones, que abarcan desde la formación continua de los docentes hasta la creación de un ambiente de apoyo y confianza, los cuales son fundamentales para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Una de ellas es fomentar la empatía, el trabajo colaborativo y el uso de materiales didácticos diversificados, así como la integración de tecnología y la evaluación formativa, son acciones clave para enriquecer la experiencia educativa. Además, la atención a la metacognición y la flexibilidad en la enseñanza permitirán a los educadores manejar situaciones inesperadas y personalizar el aprendizaje. Al adoptar estas recomendaciones se contribuirá no solo al desarrollo profesional de los docentes, sino también al crecimiento integral de los estudiantes, creando un entorno educativo más dinámico y efectivo.

Referencias

Adame, Z. (2020). *Guía de estrategias comunicativas para la enseñanza de inglés nivel primaria en escuelas privadas de la ciudad de Ensenada* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de

Baja California]. <https://repositorio.uabc.mx/handle/20.500.12371/16369>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman. <https://edisci>

- plinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy_The_Exercise_of_Control.pdf
- Banz, C. (2015). *Las dinámicas grupales: Una técnica de aprendizaje*. Universidad Católica de Chile. <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/FormacionDeComunidad/Fichas/Las-dinmicas-grupales-2018.pdf>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* (Serie Profesionalización Docente, 41). PREAL. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240226>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Cass, M., Morales, M., & Mayoral, P. (2021). Study of the use of tangible-ludic materials in elementary school. *CIEX Journal*, 12(12), 51–69. <https://journal.ciex.edu.mx/index.php/cj/article/view/124>
- Corley, K. (2008). *Professional development module: Student-centered learning*. TEAL Center. https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6_TEAL_Student-Centered.pdf
- Cozby, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento* (8.ª ed.). McGraw-Hill. <https://www.conducteam.com/recursos-libros/metodos-de-investigacion-del-comportamiento/>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath & Co. <https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>
- Díaz, F., & Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Díaz, C., Aguilera, K., Fuentes, R., & Pérez, P. (2013). Los recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés: Una aproximación exploratoria. *Ciencia e Interculturalidad*, 13(2), 1–10. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6576591.pdf>
- Fierro, L., Martínez, L., & Román, G. (2018). La implementación curricular del inglés en escuelas primarias públicas: Un estudio de caso en México. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 4(2), 41–53. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v04i02/41-53>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haynie, G. (2010). *Effective teaching practices*. Evaluation & Research Department. <https://eric.ed.gov/?id=ED564407>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Caracterización de la práctica docente. Informe: La educación obligatoria en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>
- Martínez, L., Fierro, L., & Román, R. (2019). *Programas educativos para la enseñanza pública del inglés en educación básica*. Editorial Fontamara.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/>

- ascd/pdf/siteASCD/video/Classroom_Management_that_Works.pdf
- Mejía, C., & Urrea, H. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223–236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778008>
- Naimah, S. (2017). *The importance of classroom interaction in the teaching of reading in junior high school* [Tesis de maestría, Universitas Negeri Malang]. <https://core.ac.uk/reader/267023845>
- Narváez, L. (2016). *El bilingüismo en México*. Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui.
- Pamplón, E., & Ramírez, J. (2017). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala*, 23(1), 141–157. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a10>
- Quesada, P. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1–19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504006.pdf>
- Quezada, R. L. (2013). Transforming into a multilingual nation: A qualitative analysis of Mexico's initiative to develop language teachers. *MEXTESOL Journal*, 37(3), 1–17. <https://www.mextesol.net/journal/public/files/659c97150b834ed0a73f0b3d1d2a6617.pdf>
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (7.^a ed.). Graó. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antonini.pdf>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Apéndice A: Guía de Entrevista Semiestructurada

Aspectos Generales:

1. Fecha: _____
2. Nombre del Profesor: _____
3. Grado y Grupo: _____
4. Escuela: _____

Planificación y Diseño de Lecciones:

1. ¿Qué programa usas para definir tus objetivos de enseñanza?
2. ¿Cuál es tu enfoque pedagógico principal en las clases de inglés?
3. ¿Cómo planificas tus lecciones?
4. ¿Cómo aseguras que tus lecciones se alineen con los objetivos del PRONI?

Estrategias de Enseñanza:

1. Describe algunas estrategias que utilizas para fomentar la participación activa en los estudiantes.

Uso de Materiales y Recursos:

1. ¿Qué tipos de materiales didácticos utilizas en las clases del ciclo 3 del PRONI?
2. ¿Cómo aseguras que los materiales sean adecuados para el nivel y los objetivos de aprendizaje?

Interacción y Comunicación:

1. ¿Cómo promueves la colaboración entre los estudiantes durante las clases de inglés?
2. ¿Cómo fomentas la comunicación efectiva entre los estudiantes durante las clases de inglés?

Evaluación y Evaluación Formativa:

1. ¿Qué estrategias utilizas para brindar retroalimentación a tus estudiantes?
2. ¿Cómo evalúas el progreso de los estudiantes?
3. ¿Cómo incorporas la evaluación formativa en tus prácticas docentes?

Adaptación y Flexibilidad:

1. ¿Cómo te adaptas a las necesidades individuales de los estudiantes?
2. ¿Cómo manejas situaciones inesperadas durante las clases?

Clima de Aula y Relación con los Estudiantes:

1. Describe el ambiente emocional de tus clases.
2. ¿Cómo fomentas una relación positiva entre tú y tus estudiantes?

Metacognición y Reflexión:

1. ¿Cómo promueves la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes?
2. ¿En qué medida te enfocas en el desarrollo metacognitivo de tus estudiantes?

Recomendaciones y Reflexiones Finales:

1. ¿Qué aspectos crees que podrían mejorarse en tus prácticas docentes en el ciclo 3 del PRONI?
2. ¿Tienes alguna recomendación para la mejora del Programa Nacional de Inglés en este ciclo?

Comentarios Finales:

1. ¿Hay algún otro aspecto que te gustaría agregar o comentar sobre tus prácticas docentes en el ciclo 3 del PRONI?

Apéndice B: Análisis de contenido efectuado.

Categoría	Descripción	Frecuencia	Extractos
Uso de materiales tradicionales	Cuadernillos, juegos de mesa, cartas, pizarrón, libros, cuadernos, <i>flashcards</i> , copias, hojas de trabajo, material constructivo, cartulinas, maquetas, memoramas, loterías.	5	Pues utilizamos primero su cuadernito de inglés que es el que hice yo y mi propio cuaderno de inglés utilizamos mucho lúdicos, juegos, cartas, juegos de mesa, todo eso me gusta utilizarlo demasiado con ellos y entre ellos también que lo elaboren que lo hagan proyectos manualidades más que nada mi favorito (Caro) pues utilizo también mucho el pizarrón esas son las herramientas que puedo utilizar además del libro y su cuaderno (Dana) <i>Flashcards</i> en muchas de las ocasiones (Ema) Copias, hojas de trabajo, cuaderno, material constructivo, cartulinas, maquetas lo que más uso ya que son el ciclo 3 y ellos pueden ya ser más creativos no en sus proyectos (Lupe). Trabajo con hojas de actividades en relación al tema que estemos aprendiendo, también busco integrar juegos didácticos (memoramas, juegos de mesa, loterías) en donde los estudiantes pue- dan (Mari)
Uso de materiales digitales	Tics, videos, música, cortometrajes, internet, YouTube, páginas de internet.	4	Ah, bueno, específicamente, dado que el 3 son de los más grandes, trató de utilizar pues tics utilizó, pues videos, utilizó música utilizo, eh, cortometrajes, no puedo decir qué películas enteras. o lo vamos viendo poco a poco, eh que nos vaya ayudando. a que ellos desarrollen, pues, la habilidad auditiva y también la habilidad de comunicación, que es lo que se pretende, entonces porque los chicos ahorita con la tecnología, pues ahí les das en su, en, en la pata que cojean ellos, ¿no? Enton-ces utilizó trato de utilizar las tics. y de utilizar y también hacer las clases muy lúdicas con trabajos que ellos estén inmersos y que estén interesados (Betty). utilizamos mucho las tics la música (Caro) Bueno utilizo mucho afortunadamente contamos en los salones aunque no tengo un salón propio contamos con lo que es este internet tenemos televisiones con internet disponible y lo que hacemos pues utilizo mucho la plataforma de YouTube en realidad me ha ayudado mucho a hacer mucho más fácil mi trabajo porque yo ya busco en casa por decir un video o algo sobre el tema que voy a tratar y aquí mismo se lo reproduzco pues para ellos es un poco más dinámico también para ellos porque no es tanto el escribir si escriben pero es más dinámico el trabajo en ese sentido (Dana) más bien es este páginas de internet estoy en la rebusca son distintos tipos de materiales. (Ema)

Uso de recursos digitales como complemento	Material digital para profundizar en contenidos, afianzar aprendizajes y ofrecer una experiencia más dinámica	1	páginas de internet he estado en grupos de Facebook donde nos facilitan material que es un extra para completar o para no sé para afianzar alguna actividad que ya hayamos hecho es este con los niños de sexto no estoy trabajando ahorita con ningún libro (Ema).
Adaptación de materiales a necesidades de los estudiantes	Evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar y análisis del nivel de los estudiantes.	5	y por las necesidades de mis alumnos realizando siempre al principio de cada ciclo escolar una evaluación diagnóstica (Amy) Porque los hago yo que los realicé con base en el tema y en su nivel también. (Caro) Pues primero que nada como docente tengo que revisar que el material que voy a utilizar sea el adecuado para el nivel (Dana) los reviso antes no, que estén de acuerdo al nivel que están llevando al nivel que están proyectando y este si en el momento no lo están contestando porque se les dificulta porque la hoja trae un vocabulario a la mejor que no va de acuerdo a lo que ellos saben o tienen ya conocimientos pues la retiramos. (Lupe) Elaboro hojas de trabajo, así como evaluó y determino las habilidades que mis estudiantes necesiten mejorar. (Mari)
Guía por lineamientos del PRONI	Alineación de las actividades con los objetivos del programa y criterios de selección definidos por el docente.	4	Porque los escojo muy atinadamente los aprendizajes que quiero lograr, me voy a los contenidos del programa y de ahí desarrolló una serie de actividades que los no paro, los tengo en constante actividad y entre más actividades ponga de acuerdo al nivel que estoy enseñando, me doy cuenta que sí le está pegando al aprendizaje que yo quiero o al objetivo que yo quiero lograr. (Betty). y sobre todo pues que el contenido que maneja pues cada libro tiene un contenido diferente, aunque maneje o trabaje con lo mismo que te pida el programa pues a lo mejor los contenidos o las palabras no son las adecuadas eh para esta pues para esta área pues para esta comunidad entonces pues es buscar que los materiales tengan lo más adecuado o lo más apegado a lo que yo necesito en esta comunidad a utilizar (Dana). Porque tienen que estar muy apegados a los contenidos que yo estoy trabajando definitivamente no puedo elegir ningún material que no se acerque ni un poquito a los contenidos nada más para hacer clases de relleno no hago clases de relleno cada clase que yo tengo tiene un objetivo y tiene un por qué y entonces así mismo busco los materiales y los recursos que tengan un por qué y que tengan un objetivo bien establecido. (Ema) Elaboro las hojas de trabajo con base a los temas vistos (Mari).

Écouter chanter, chanter et danser durant la classe de langue (FLE)

Escuchar cantar, cantar y bailar durante la clase de francés como lengua extranjera (FLE)

RESUMÉ: Cet article explore les fondements et les modalités possibles d'intégration du chant et de la danse dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Les réflexions de Delsarte, initiateur de la modernité des arts de la scène au XIXe siècle, et de neurophysiologistes ou de pédagogues contemporains, permettent à l'auteur d'éclairer ses expériences comme apprenant et comme enseignant. Ce cadre conceptuel étaye l'intérêt d'utiliser des chansons et l'art du mouvement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De très nombreuses propositions pratiques illustrent la démonstration ; ce sont des pistes concrètes permettant d'élargir la palette pédagogique des professeurs de FLE. De manière plus générale, cet article enrichit l'approche de la didactique des langues étrangères.

MOTS-CLÉS: langue étrangère, chants, chorale, danse, pédagogie

RESUMEN: Este artículo explora los fundamentos teóricos y las posibles modalidades de integración del canto y la danza en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE). Las reflexiones de Delsarte, iniciador de la modernidad de las artes del espectáculo en el siglo XIX, y de neurofisiólogos y pedagogos contemporáneos, permiten al autor reflexionar sobre sus experiencias como alumno y docente. Este marco conceptual sustenta el interés por utilizar el canto y el arte del movimiento en el aprendizaje de una lengua extranjera. Un gran número de propuestas prácticas ilustran esta demostración; todas ellas constituyen vías concretas para ampliar la oferta formativa de los docentes de FLE. De manera más general, este artículo enriquece el enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVES: lengua extranjera, cantos, coro, danza, pedagogía

Franck Waille
fwaillepro@gmail.com
LARHRA, France
ORCID 0009-0002-0026-0710

<https://doi.org/10.32870/vel.vi358>

Recibido: 16/01/2025
Aceptado: 11/05/2025
Publicado: 04/11/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E358

COMO CITAR: Waille, F. (2025). Écouter chanter, chanter et danser durant la classe de langue (FLE). *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–19. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.358>

1. Introduction

Pourquoi et comment intégrer différentes dimensions artistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Ce champ d'étude est de plus en plus exploré en didactique des langues étrangères depuis quelques décennies, dynamique qui s'accroît ces dernières années si l'on en juge par les publications sur le sujet en direction du français langue étrangère (FLE). Ainsi, de nombreuses études ont été publiées autour de l'utilisation des chansons¹, et il y a une inflation récente des mémoires de Master soutenus sur cette problématique². La place, le rôle et l'importance du corps dans le cadre du FLE bénéficient également d'une attention nouvelle³. Plus généralement, la place des arts et de la culture dans l'apprentissage du FLE intéresse les chercheurs et les pédagogues⁴.

Je voudrais ici enrichir ces approches en proposant une réflexion associant au FLE mes expériences d'apprenant et d'enseignant, de chercheur et d'artiste⁵, expé-

riences éclairées par une série d'approches anthropologiques et pédagogiques.

En tant qu'apprenant, c'est le lien expérimenté dès mon enfance entre chant et mémoire involontaire qui m'apparaît central, que ce soit par exemple avec le traditionnel *V'la l'bon vent*, dont la structure (refrain + reprise des phrases autour du refrain) facilite la mémorisation, ou avec *En chantant* de Michel Sardou, rythmé par le retour en ostinato du titre structurant la mémorisation. Adolescent, j'ai su par cœur l'album *Minoritaire* de Jean-Jacques Goldman par le seul fait de l'avoir écouté de nombreuses fois. Pour l'apprentissage de l'anglais, les chansons des Beatles ont eu un rôle structurant : mémoire de structures langagières simples, désir de comprendre ce que j'appréciais, et affect positif associé à l'apprentissage.

En tant qu'enseignant, la dynamique très positive vécue à l'école primaire autour de l'animation de chorales d'élèves m'a incité à proposer en 2022 et 2023 des cours privés de FLE au Mexique largement centrés sur l'utilisation de chansons, dynamique pédagogique partagée par d'autres enseignants⁶. L'idée avait germé quelques années auparavant à la suite d'une classe de FLE donnée sur la trame d'un cours de danse au département de français de l'université d'Hébron en 2012 : cette expérience

1 Voir, par exemple, Baltar, Massoud Sridi, 2022 ; Benmedjahed, 2018 ; Demougin, Dumont, 1999 ; Heddouche, 2025.

2 Voir, par exemple, Attia, 2020 ; Benchabane, 2022.

3 Voir, par exemple, Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019 ; Chadli Abdelkader, 2023 ; De Koning, Treille, Mitchell, Guy, 2018 ; Rodríguez Ricaud, 2021 ; Silva, 2000.

4 Voir, par exemple, Lauret, 2014 ; Martínez Lara, 2022.

5 Cet article est issu de la conférence-atelier *Escuchar cantar, cantar y bailar en el aula de idiomas* donnée lors du séminaire en Didactique de la langue et de la littérature, sous la direction de Haydée Silva, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Mexico, 25/04/2023).

6 Par exemple : « Dans mes 10 ans comme professeur d'université j'ai constaté des avantages d'utiliser la chanson francophone comme un outil pédagogique très complet et surtout efficace pour travailler dans la salle de classe. Les classes deviennent très amusantes et les élèves aiment travailler avec les activités qui contiennent des chansons francophones » (Camacho Tepoz, 2015).

aurait pu se prolonger par la création d'une chorale universitaire en français. Elle a donné lieu à des retours intéressants en termes d'implication des étudiants et dans la maîtrise d'éléments langagiers.

Est-il possible d'élargir les perspectives à partir de ces expériences, dans une dimension théorique et pédagogique, en prenant en compte ces différentes pratiques artistiques ? Si oui, quels en seraient les intérêts ?

Ma recherche doctorale autour des enseignements de François Delsarte (1811-1871), pédagogue et théoricien du chant et du geste, et concepteur du mouvement comme matrice intégrative de tous les autres apprentissages, puis mes lectures autour de l'enseignement du chant et de la danse en tant que professeur des écoles⁷, m'ont permis d'avoir un recul théorique sur mes expériences et ma pratique pédagogique.

C'est à partir de ce croisement d'expériences et d'approches théoriques que je propose ici une réflexion sur les liens entre l'apprentissage du FLE, l'écoute et la pratique de chants, ou encore celle du mouvement. Je réfléchirai d'abord aux liens que peut avoir le FLE avec écouter chanter, puis avec chanter, puis avec danser (ou simplement se mettre en mouvement). De nombreux exemples pratiques permettront de rendre cet exposé vivant (il est simple de retrouver sur Internet les chants mentionnés). Ils viendront compléter la réflexion en étant autant d'outils potentiels pour des enseignants de FLE.

7 En particulier Flaugnacco, 2015 ; Hallam, 2015 ; Lauret, 2014 ; Lecoq, Suchaut, 2012 ; Schellenberg, 2004.

2. Écouter chanter et FLE

2.1. Aspects théoriques

2.1.1. L'écoute comme matrice de l'apprentissage, en particulier d'une langue

Entendre la langue cible durant le processus d'apprentissage est essentiel. Cela est mis en valeur dans la méthode de psychodramaturgie linguistique, qui propose « d'entrer dans la langue à travers ses rythmes et ses sons, c'est-à-dire de commencer par une sensibilisation aux caractéristiques rythmiques et mélodiques, au lieu de donner la priorité au sémantique » (Silva, 2004, p. 25). Cette méthode donne généralement d'excellents résultats (voir Silva, 2004). Tout enseignant, quelle que soit sa méthode, peut favoriser cette écoute de la langue cible : par exemple, en l'utilisant le plus souvent possible afin de mettre les apprenants dans une situation proche du fait de se trouver dans un pays où ils seraient amenés à la pratiquer au quotidien, ou encore par l'écoute de chants (ou d'autres types d'enregistrements) dans la langue cible venus de pays la pratiquant : cela permet d'entendre cette langue prononcée par des locuteurs dont c'est la langue maternelle.

Entendre la langue cible est pour l'apprenant comme un bain sonore qui informe son cerveau et lui permet d'enregistrer les sons/phonèmes spécifiques à cette langue, avant de tenter de les reproduire. Ainsi, « le français⁸ compte seize voyelles prononcées là où l'espagnol n'en distingue que cinq » (Silva, 2005, p. 2) : cette écoute prépare à la reproduction future par l'appareil phonatoire de ces sonorités particulières.

8 Il s'agit ici, comme dans tout l'article, du français standard (qui est celui enseigné en FLE).

On joue alors sur la phonétique, « l'un des trois piliers de la composante linguistique » (Silva, 2004, p. 21), en nourrissant le « système inconscient de régulations audiophonatoires » (Silva, 2004, p. 24) auquel la parole fait appel. Ainsi, entendre des chants permet de se plonger dans le « “paysage sonore” [de la langue cible], concept “[qui englobe] toutes les variations sonores produites par [un] entourage [donné] dans différents types de situations de parole” » (Cuq, 2003, p. 195, cité dans Silva, 2004, p. 24).

Cela permet aussi de se familiariser avec le rythme propre de la langue cible. Ainsi, « la langue française se caractérise par le rapport étroit entre groupe syntaxique et unité accentuelle, et donc par la correspondance entre groupe sémantique et groupe rythmique. Autrement dit, les accents principaux sont toujours placés à la fin d'un groupe sémantique, tandis qu'au sein du groupe les mots sont partiellement ou totalement désaccentués. Ce phénomène contribue à l'impression de continuité produite par le français parlé » (Silva, 2005, p. 6), ce qui est fondamentalement différent pour la langue espagnole (où chaque mot est accentué, comme dans les variétés de français du Midi de la France et comme dans de nombreuses autres langues).

Ce processus d'écoute peut être vu comme une mémoire du processus d'apprentissage de sa langue maternelle, depuis le ventre de sa mère où l'on passe neuf mois dans un bain sonore, jusqu'à la toute petite enfance (avant nos premiers mots articulés). Alfred Tomatis a même que « l'homme est une oreille

en totalité » (Tomatis, 2003, p. 350) et parle d'une « dynamique relationnelle avec le milieu » (Tomatis, 2003, p. 351) environnant grâce à l'audition. Dans la rééducation audio-vocale qu'il propose, on filtre des sons et des musiques afin de reproduire un environnement sonore proche de celui qui a été vécu dans le ventre maternel.

De plus, les recherches actuelles en physiologie de la perception et de l'action insistent sur les « relations perception-action » (Berthoz, 1997, p. 212) et sur le fait que la perception serait intimement liée à l'action, qu'elle serait pré-orientée par une intention d'agir. Entendre des éléments de la langue cible dans une perspective d'apprentissage est dès lors excellent. Le passage de la simple écoute à l'apprentissage actif peut se faire de manière directe avec la construction de repères simples comme la prononciation des lettres (en utilisant par exemple un chant de l'alphabet dans la langue cible).

2.1.2. La mémoire comme base de l'apprentissage et de la construction de la personnalité

Écouter permet aussi de mémoriser. Découvrir que je connaissais par cœur l'album de Goldman a été une prise de conscience majeure et une ouverture personnelle, car durant ma scolarité on ne m'avait jamais fait apprendre de texte, et cette idée me rebutait.

Delsarte m'a permis de comprendre que ce que l'on apprend ne nous « envahit pas » comme je le croyais (conséquence du dualisme cartésien qui oppose le sujet pensant au monde qui l'entoure), mais nous construit par le processus de ce qu'il

appela l'insubjectivation (voir Waille, 2011, pp. 351-354). En s'appuyant sur la scolastique médiévale (qui voit l'être humain comme un microcosme reflétant le macrocosme avec lequel il est en interdépendance permanente), il explique « comment les choses se convertissent en idées » (Waille, 2011, p. 356). Pour lui, l'insubjectivation est à la base du fonctionnement de l'être humain : le monde « insubjectivé à notre être demeure incorruptible et inaltérable dans ce vaste domaine de la mémoire » (Waille, 2011, p. 351) et, en intégrant en soi les données extérieures par la mémoire, on nourrit sa propre capacité à penser et à s'exprimer (verbalement, émotionnellement, artistiquement, etc.), et, en défini-ve, on nourrit son identité.

Pour Delsarte en effet, la mémoire n'est pas uniquement un lien avec le passé, mais elle est dynamique : elle sert aux processus psychiques plus élaborés (voir Waille, 2011, pp. 354-357). Cela est confirmé par les neurosciences contemporaines, où l'on considère que « la mémoire est essentiellement un outil de prédiction du futur » (Berthoz, 1997, p. 288), c'est-à-dire qu'elle jouerait un rôle dans les stratégies mises en place lors d'une prise de décision et de l'action qui l'accompagne. Ces éléments permettent de penser une base théorique de réconciliation entre le sujet et l'Autre (les autres, le monde extérieur, l'Univers, etc.) autour de la mémoire.

Si ces processus sont inconscients, leur connaissance peut inviter à une forme de vigilance, mettant en valeur l'importance de choisir avec attention ce que l'on écoute et ce que l'on apprend. Cela

permet aussi de saisir qu'apprendre une langue nouvelle, c'est amorcer un processus d'enrichissement personnel, de transformation de soi en profondeur. Les choix que fait l'enseignant dans ce qu'il permet aux apprenants d'écouter sont donc fondamentaux.

2.1.3. Plaisir et apprentissage : l'un des intérêts liés aux chants

A priori, écouter des chants est une activité plaisante, qui potentiellement favorise le plaisir d'apprendre et, *in fin*, favorise les apprentissages.

Tout le monde a pu faire l'expérience que la bonne (ou la mauvaise) relation avec l'enseignant, que la bonne (ou la mauvaise) ambiance durant la classe, aide (ou non) à apprendre. Personnellement, j'ai constaté que là où il y avait plaisir, je faisais preuve d'une très bonne mémorisation (je suis devenu historien en lisant le soir des ouvrages d'histoire qui m'ont passionné). À l'inverse, sans plaisir, ma mémorisation devenait très mauvaise (ainsi, des trois années de gavage intellectuel en classes préparatoires, il ne me reste quasiment rien).

Cela renvoie au fait que les émotions (dont le plaisir, qui nous intéresse ici) ont pu être conçues comme des facteurs favorisant les apprentissages. Dans la scolastique médiévale déjà, il y a une mise en valeur du rôle des sentiments et des émotions dans la construction de la vie intérieure et de la pensée. Pour Delsarte, l'unité de l'être humain (entre ses dimensions psychique et corporelle) se fait par la dimension expressive, qui inclut tout le domaine émotionnel, qu'il associe au domaine spirituel (voir Waille, 2011, pp. 311-312). De nos jours,

la neuropsychologie tend à confirmer ces processus⁹.

D'un point de vue pédagogique, le plaisir potentiel lié à l'usage de chants pour le FLE peut favoriser ce que Haydée Silva appelle l'attitude ludique :

(...) ce qui est le plus valorisé dans le jeu, c'est la capacité qui lui est attribuée à promouvoir une attitude particulière face à la tâche proposée, une attitude ambivalente faite à la fois de distance et d'implication. (...) L'attitude ludique est une maîtrise du second degré, une réflexivité qui permet aux apprenants de s'adonner entièrement à l'activité proposée, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs du parcours. (Silva, 2006b, p. 17).

Les chants ont en eux-mêmes une dimension ludique, ils évoquent les loisirs et font appel au goût (on aime ou non une chanson). Par ailleurs, on peut jouer avec les chants, pour une consolidation de connaissances lors d'un réinvestissement ludique. J'utilise par exemple *Les derniers seront toujours les premiers* de Philippe Katerine pour

travailler l'alphabet dans l'ordre et dans l'ordre inverse, ce qui oblige à un jeu intellectuel vivifiant.

2.2. Intérêts pour le FLE d'écouter des chants

Outre le fait d'entendre la langue cible prononcée par des locuteurs dont elle est la langue maternelle, l'écoute des chants présente de nombreux intérêts pédagogiques.

2.2.1. Écouter pour comprendre

Si l'on part de chants choisis par les apprenants, cela leur donne l'opportunité de passer d'un intérêt plus ou moins vague souvent plus associé à la musique qu'au texte, à une compréhension et donc à une capacité de jugement et de choix, tout comme à la mémorisation d'éléments langagiers. J'ai en mémoire une élève à laquelle j'avais demandé de choisir un chant en français qui lui plaisait particulièrement. Elle m'a fait découvrir le groupe Yelle et le tube qui l'a lancé : *Je veux le voir*. Quand elle a découvert le caractère provocateur et pornographique du texte, elle est littéralement tombée des nues... ce qui ne nous a pas empêché d'utiliser certains passages de cette chanson (j'y reviens dans la suite de cet exposé).

Pédagogiquement, cette démarche s'inscrit dans la dynamique de la « méthode silencieuse », qui « cherche à aller du simple au complexe, du concret à l'abstrait ; elle propose donc d'aller du son au sens, en commençant par la maîtrise du phonème, pour passer ensuite progressivement à la syllabe, au mot, à la phrase et au texte » (Silva, 2004, p. 24). Le but étant bien clair : « le son doit être lié au sens » (Silva, 2006a, p. 24).

9 On peut se référer à ces informations : « J'ai suggéré que la perception des émotions exerce une puissante influence sur la faculté de raisonnement, que les systèmes neuronaux desservant la première sont emmêlés avec ceux qui sous-tendent la seconde, et que ces deux catégories de mécanismes s'entrelacent avec ceux qui assurent la régulation des fonctions du corps » (Damasio, 1995, p. 307). « (...) les phénomènes mentaux véritablement intégrés au corps (...) sont tout à fait capables de donner lieu aux plus hautes opérations, comme celles relevant de l'âme et du niveau spirituel » (Damasio, 1995, p. 315).

Entendre et étudier des chansons dans la langue cible, c'est vivre une expérience authentique de bain linguistique, et donc développer ses capacités à comprendre des éléments de la langue en cours d'apprentissage. Cela permet à la fois de doucement affiner son oreille, mais aussi de pouvoir faire des choix : je ne suis pas sûr que mon élève ait gardé le même enthousiasme pour la chanson *Je veux te voir* depuis qu'elle en connaît le sens...

2.2.2. *Mémorisations*

L'association du plaisir, du processus immédiat de mémorisation et de l'accès à la compréhension d'éléments d'un chant écouté et étudié en classe de langue, va permettre l'intégration de vocabulaire et de structures de phrases dans la langue cible. Bien mémorisés et associés au contexte de la chanson, ils pourront facilement être réutilisés par les apprenants.

Les mêmes éléments vont permettre la mémorisation de règles grammaticales de la langue cible illustrées par tel ou tel chant, pour peu que l'enseignant choisissent celui-ci en conséquence. Durant mon apprentissage de l'anglais, je me suis souvent référé à l'œuvre des Beatles, qui a été ma base d'expressions populaires et de vocabulaire dans cette langue, tout comme mon référent pour certaines règles, comme celle de la formation du futur avec la structure *When + présent* utilisée dans la chanson *When I'm 64*.

L'écoute de chants va favoriser l'intégration de sons spécifiques à la langue cible et permettre l'apprentissage de la prononciation de différents mots, ce qui est particulièrement précieux pour le français, langue dans laquelle graphies et

prononciations ne correspondent pas toujours : leur association et leur intégration ne peut se faire que par une fréquentation répétée. Il est ainsi intéressant de travailler sur des points de prononciation très précis qui peuvent poser problème, à partir d'exemples tirés de chansons. Ainsi, avec mon élève, nous avons utilisé un passage de *Je veux te voir* [« tu es tout nu sous ton tablier... »] pour bien différencier le « u » et le « ou » français, qui posent souvent problèmes pour les hispanophones (le son [y] n'existe pas en espagnol, et la lettre « u » se prononce en espagnol comme la voyelle simple « ou » [u] du français, ce qui est source de nombreuses confusions).

2.2.3. *Culture*

Les chants permettent par ailleurs une entrée directe dans l'univers culturel de la langue cible, ce qui est partie intégrante de l'apprentissage d'une langue¹⁰, en terme d'ouverture culturelle (voir Boza Araya, 2013) mais aussi de pédagogie éactive¹¹. Leur particularité, c'est qu'ils ne sont pas

10 « L'analyse a permis de faire ressortir deux grandes conceptions de l'enseignement des dimensions culturelles. D'un côté, ces éléments sont considérés comme des objets essentiels qui ne peuvent pas être dissociés de l'enseignement du linguistique. D'un autre côté, cette dimension est envisagée comme un aspect accessoire ayant pour fonction de motiver les apprenants » (Martinez Lara, 2022)

11 « La pédagogie éactive que nous tentons d'insuffler [vise à] accompagner l'émergence des connaissances en permettant aux élèves de se mettre émotionnellement, corporellement et intellectuellement en résonance avec le patrimoine de l'humanité » (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019).

des images, des « échos » de cette culture, mais qu'ils permettent une rencontre immédiate avec les éléments culturels qu'ils sont à part entière.

2.2.4. *Chant et entrée dans la lecture*

Enfin, l'utilisation de chants est particulièrement favorable à l'apprentissage de la lecture. Personnellement, je n'ai aucun souvenir d'avoir appris à lire en Cours Préparatoire (CP), mais d'avoir chanté toute l'année : nous suivions le texte imprimé tout en écoutant et en chantant. Aujourd'hui, les outils informatiques et sur internet (avec Youtube ou Spotify par exemple) permettent de varier les approches pédagogiques : le texte peut apparaître à l'écran en même temps que le chant, avec la mise en évidence instantanée des passages chantés (style karaoké). Cela donne la possibilité de travailler le sens et de faire le lien entre l'écrit et l'oral – pour la langue française, cela permet en particulier d'introduire les liaisons, qui sont si fréquentes dans notre langue et qui posent tant de problèmes de passage de l'oral à l'écrit pour les apprenants, à l'école primaire comme pour les non francophones.

On peut aussi (sur Youtube en particulier) faire varier le tempo d'une chanson, ce qui facilite l'apprentissage d'un chant au rythme de l'apprenant et permet de prendre le temps de faire le lien entre le texte lu et les paroles entendues. Cela peut donner aussi un aspect ludique à cet apprentissage (j'utilise souvent cet outil pour les chants de l'alphabet, en commençant très lentement et en accélérant d'une séance sur l'autre).

En plus de ce rapport texte / chant, des études scientifiques viennent valider

mon expérience de CP de manière plus fondamentale concernant l'aspect musical des chants : on sait en effet maintenant que les apprentissages musicaux sont automatiquement transférés par notre cerveau dans le domaine de la maîtrise de la lecture¹².

Tous ces aspects sont directement transférables à l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.3. *Aspects pédagogiques*

Pour l'enseignant, il s'agit de proposer le maximum de chants dans des styles différents afin que les apprenants puissent avoir la chance d'en préférer quelques-uns, d'y associer des affects positifs. En clair, il s'agit de prendre en compte la variété des sensibilités et des goûts des personnes en phase d'apprentissage. Je vais ici proposer quelques chants réunis suivant quelques grandes entrées pédagogiques, qui peuvent être utilisés selon les cas pour un public d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. J'aurai le souci d'offrir un large panel d'exemples, allant de chants traditionnels à des chansons de variété ou à des mélodies classiques.

2.3.1. *Bain linguistique et compréhension immédiate*

Pour progressivement créer des repères, je pars de chants très simples et je complexifie peu à peu. Ces chants peuvent être des refrains élémentaires (avec très peu de paroles) qui, entendus et réentendus, vont facilement s'imprimer dans la mémoire. Cela peut être le rap *Rendez-vous là-haut* de

12 « Our findings strongly support the hypothesis of a beneficial effect of music training on reading skills and phonological awareness » (Flaunagacco, 2015).

Bigflo et Oli (tout le refrain est dans le titre), ou *Putain ça penche* d'Alain Souchon¹³, ou le morceau techno *Où est le soleil ?* de Paul McCartney¹⁴. Cela peut être aussi des *ostinati* répétitifs comme les chants de Taizé (il y en a plus d'une dizaine en français, comme *Toi tu nous aimes*¹⁵).

Une complexification progressive peut passer par des chants traditionnels très simples, comme *La jument de Michoa*, qui permet de mémoriser de plus nombreuses structures langagières tout en gardant un aspect répétitif¹⁶. Puis de passer à des chants plus élaborés, en se centrant toujours au départ sur les refrains, et sur les éléments de vocabulaire déjà sus par les apprenants.

2.3.2. Quelques chants réunis par thèmes

Parmi l'infini é de thèmes possibles, j'illustre ici celui de Noël, relativement universel, pour montrer la possibilité de varier les approches : *Noël nouvelet* (XV^e s.) (chant traditionnel) ; *Bons baisers de Fort de France* de La compagnie créole (chant sympathique et familial) ; dans un tout autre style : *Tombé*

du ciel de Jacques Higelin, qui joue poétiquement sur des éléments bibliques associés à Noël ; enfin *Foule sentimentale* d'Alain Souchon, contrepoint critique au délire consumériste sévissant à cette période de l'année. Ce dernier chant permet aussi d'introduire l'une des caractéristiques de la poésie française, l'alexandrin, dans une version pour le moins originale¹⁷.

2.3.3. Culture et langue françaises

L'alexandrin du dernier chant ouvre à la poésie française, qui a bénéficié de très nombreuses adaptations chantées. Ainsi, le poème *Mignonne, allons voir si la rose* de Pierre de Ronsard a-t-il été mis en musique en son temps par Jehan Chardavoine, puis par Guillaume Costeley, et au XIX^e siècle par Richard Wagner. Un autre classique de la poésie française, *L'invitation au voyage* de Charles Baudelaire est devenu une mélodie d'Henri Duparc et une chanson de Léo Ferré. Presque aussi connu, *Clair de lune* de Paul Verlaine a inspiré Gabriel Fauré et Claude Debussy. *Villanelle* de Théophile Gautier est quant à lui devenu l'une des mélodies de référence d'Hector Berlioz.

Pour rester dans le domaine de la littérature, *Les aventures de Gérard Lambert* de Renaud permettent d'introduire à ce classique de la culture française qu'est *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, traduit dans de très nombreuses langues et donc potentiellement connu des apprenants.

13 Refrain : « Putain, ça penche, on voit le vide à travers les planches ».

14 Ensemble des paroles : « Où est le soleil ? Dans la tête. Travaille ! »

15 Ensemble des paroles : « Toi, tu nous aimes, source de vie ».

16 Paroles : « J'entends le loup, le renard et la belette chanter. La jument de Michoa et son petit poulain sont passés dans le pré, ont mangé tout le foin. Et dans X ans je partirai, j'entends le loup et le renard chanter ». Cette structure est reprise en boucle selon le compte à rebours des années : « Et dans 3 ans je partirai... / Et dans 2 ans je partirai... »

17 Vers en question : « On nous prend, faut pas déconner, dès qu'on est né ».

Plus immédiatement accessible pour un public non spécialisé en littérature, l'hymne national permet un large panel d'illustrations, depuis la version officielle de *La Marseillaise* jusqu'à la version reggae de Serge Gainsbourg (*Aux armes et caetera*), et avec ses évocations grinçantes dans *La mauvaise réputation* de Georges Brassens, ou dans *Liberté* de Philippe Katerin (centré sur la devise nationale « Liberté, égalité, fraternité »).

Enfin, des chants vont permettre d'intégrer des expressions idiomatiques¹⁸, qui sont comme la marque d'une langue. Elles sont en général données dans les titres, comme *La vie en rose* (Édith Piaf), *Dieu, que c'est beau* (Daniel Balavoine), *Au ras des pâquerettes* ou *Tailler la zone* (Alain Souchon), ou encore *Marche à l'ombre* (Renaud).

D'autres vont illustrer ou introduire à différents niveaux de langue. Ainsi, Édith Piaf dans *Je m'en fous pas mal* va passer de « J'm'en fous pas mal » à « ça m'est égal ! »¹⁹. Entre ces deux niveaux de langue opposés, on pourrait en ajouter un intermédiaire : « Je m'en fiche ! ». Dans *Les bourgeois*, Jacques Brel oscille entre « être bête » et « être con », qui est

sous-entendu par la rime²⁰. Le très soutenu (et ironique ici) « Gare ! » de Georges Brassens dans *Le gorille* (« Gare au gorille ! ») permet d'introduire le niveau courant « Fais attention ! » et le niveau populaire « Fais gaff ! ».

2.3.4. Aborder des structures de la langue cible par les chants

Les chants peuvent être les supports d'apprentissage et de mémorisation de phonèmes et de vocabulaire, mais aussi de structures langagières caractéristiques de la langue cible. J'illustre ici quelques cas pour le français.

Si les liaisons ne sont pas uniquement présentes en français, elles le sont néanmoins de manière particulièrement fréquente et demandent à être abordées de toutes les façons possibles. Quelques chants peuvent servir à bien mémoriser ce phénomène, en travaillant à la fois l'écoute et la lecture du texte. Par exemple (je souligne les liaisons et mets entre crochets leur prononciation) : *On est né* de Damien Robitaille [« on né »] ; *Tous les garçons et les filles* de Françoise Hardy [« zé »] ; *Quand on arrive en ville* de Michel Berger [« Quan ton narrire »].

La double négation est souvent rendue nécessaire du fait des liaisons pour différencier phonétiquement, par exemple, la forme affirmative « on est » [« on né »] et la forme négative « on n'est pas » (qui, sans le « pas », sonnerait comme l'affirmatif). La double négation sous la forme

18 Une expression idiomatique est une construction ou une locution particulière à une langue, qui porte un sens par son tout et non par chacun des mots qui la composent. Il peut s'agir de constructions grammaticales ou, le plus souvent, d'expressions imagées ou métaphoriques.

19 Texte du refrain : « J'm'en fous pas mal / Y peut m'arriver n'importe quoi / J'ai mon dimanche qui est à moi / C'est peut-être banal / Mais ce que les gens pensent de vous / Ça m'est égal ! / Je m'en fous ! »

20 Texte du refrain : « Les bourgeois c'est comme les cochons / Plus ça devient vieux plus ça devient bêtes / Les bourgeois c'est comme les cochons / Plus ça devient vieux plus ça devient... »

« ne...pas » peut être illustrée par le standard *Ne me quitte pas* de Jacques Brel ; pour la forme « ne...rien » par l'autre classique *Non, je ne regrette rien* d'Édith Piaf ; et, pour la forme « ne ...jamais », par un passage de *Je me suis fait tout petit* de Georges Brassens (« Je n'avais jamais ôté mon chapeau »). La contraction de la double négation, qui souvent se fait à l'oral (disparition du « ne »), trouve une belle illustration avec *SOS d'un terrien en détresse* de Michel Berger (« J'ai jamais eu les pieds sur Terre... »).

À la différence de l'espagnol, où presque tous les phonèmes s'écrivent de la même manière, il y a en français presque systématiquement différentes écritures d'un même phonème. Et si, en espagnol, les accents servent soit à accentuer un phonème, soit à indiquer à l'écrit une différence grammaticale entre deux mots se prononçant de la même manière, en français ils modifient la plupart du temps la prononciation d'un phonème (ils peuvent aussi indiquer une différence grammaticale entre deux mots se prononçant de la même manière). Je prendrai deux standards des Beatles pour illustrer une partie de la transcription française du phonème [ɛ] et introduire aux accents grave et aigu : *Michelle*, avec le phonème [ɛ] qui en français peut donner les transcriptions (je les souligne) *Michelle*, *Michel* ou *Michèle* ; *Eleanor Rigby* (Eleonor = Éléonore) pour l'écriture du phonème [e]. Ce dernier phonème donne lieu à une très grande variété d'écriture en français, que l'on va retrouver par exemple dans les verbes du premier groupe.

Les infinitifs et participes (présents et passés) des verbes seront d'autant plus facilement mémorisés qu'ils seront identifiés dans des chansons. L'une des difficultés pour les verbes du premier groupe est de différencier les infinitifs et les participes passés, qui sonnent à l'identique. *Le paradis blanc* de Michel Berger donne une idée de ces différentes formes des verbes de ce groupe se terminant par le même phonème (je souligne ces différentes formes ici) : « Y'a tant de vagues et de fumée / Qu'on n'arrive plus à distinguer / Le blanc du noir / Et l'énergie du désespoir. / Le téléphone pourra sonner / Il n'y aura plus d'abonné / Et plus d'idée / Que le silence pour respirer. / Recommencer / Là où le monde a commencé. »

Les infinitifs des verbes des deuxième et troisième groupes (pour certains de ces derniers du moins, car ils sont très variés dans leurs formes) ont une belle illustration dans *Viellir* de Jacques Brel (je souligne les infinitifs) : « Mourir, cela n'est rien, mourir, la belle affaire / Mais vieillir, oh vieillir... »

J'utiliserais le traditionnel *V'là l'bon vent* à la fois pour mettre en la valeur différentes transcriptions du phonème [ɑ̃] et pour introduire aux participes présents (je souligne les transcriptions de [ɑ̃]) : « Derrière chez nous y a un étang, trois beaux canards s'y vont nageant. V'là l'bon vent... ». Et *En chantant* de Michel Sardou pour différencier le gérondif et l'adjectif verbal (je les souligne) : « La vie, c'est plus marrant, c'est moins désespérant en chantant ».

Il su a d'un signe de Jean-Jacques Goldman permettra d'introduire au futur simple, et *Tout va changer* de Michel Fugain de présenter la structure « aller (au présent) + infini if », autre forme du futur.

De très nombreux chants pourront servir pour présenter les liens entre l'écriture et la prononciation de la troisième personne du pluriel qui, au présent, introduit une distorsion à la règle de prononciation de la voyelle nasale [ɑ̃] écrite « en » : « ent » se dit alors [ɑ̃] ou /ɔ/ (« e » sonore ou muet). Par exemple ce passage de *Petite Marie* de Francis Cabrel : « Je viens du ciel / Et les étoiles entre elles ne parlent que de toi » (et le « e » de « parlent » est [ɑ̃], celui de « elles » est /ɔ/).

L'ensemble de ces exemples peut servir de base à une étude du français par les chants. J'ai évoqué jusque-là uniquement la dimension d'écoute de chansons et les liens entre cette écoute et le texte. Une autre dimension de l'apprentissage est de passer de l'écoute à la pratique des chants.

3. Chanter et FLE

3.1. Aspects théoriques

3.1.1. Intérêt de la musique pour le FLE

Le chant permet le développement de schémas neuronaux favorisant l'ensemble des apprentissages. En effet la musique, en plus de son intérêt intrinsèque, a des incidences bénéfiques sur les autres apprentissages en favorisant des compétences et des activités cérébrales fondamentalement transdisciplinaires : elle favorise les « savoirs fonde-

mentaux » (lecture, écriture, mathématiques, respect d'autrui²¹²² et tout particulièrement la maîtrise de la langue²³. Elle a aussi un effet de « nivellement par le haut » : tous les élèves progressent, et ceux qui ont le

21 « Il s'agira moins de décrire dans l'absolu les compétences forgées par l'éducation artistique, (...) que de proposer une théorie des compétences que l'on souhaite voir forgées par une conception de l'éducation artistique et culturelle (...). On relèvera alors huit compétences clés. L'empathie, autrement dit l'intelligence émotionnelle, a un rôle majeur dans la construction de la relation avec les autres. L'expérience esthétique nourrit l'empathie. (...) » (Lauret, 2014, p. 95).

22 « Active engagement with music has a significant impact on brain structure and function. The changes reflect what has been learned and how it has been learned and influence the extent to which developed skills are able to transfer to other activities. (...) The development of phonological skills (...). The development of literacy skills (...). Aural and visual memory (...). Spatial reasoning and mathematical performance (...). Intellectual development (...). Executive functioning and self-regulation (...). Creativity (...). General attainment (...). Educational motivation and re-engagement of the disaffected (...). Social cohesion and inclusion (...). Pro-social behaviour and team work (...). Empathy and emotional intelligence (...) » (Hallam, 2015, pp. 9-15).

23 « Within this framework, we test the hypothesis that music training, by improving temporal processing and rhythm abilities, improves phonological awareness and reading skills in children with dyslexia » (Fulginiti, 2015).

moins de facilités progressent, de manière relative, plus que les autres²⁴.

Par ailleurs, si l'activité chantée est bien menée, elle favorisera le plaisir d'apprendre, l'« accroissement de la motivation des élèves » (Lecoq, Suchaut, 2012) ou le fait d'apprendre « sans en avoir l'air ». Chanter est une source évidente d'alliance de grande rigueur et de plaisir, plaisir qui peut se diffuser de proche en proche aux autres activités scolaires. Ainsi, dans l'une de mes classes, certains élèves se sont emparés de la dynamique de la chorale : ils ont proposé de réciter leurs poésies en les chantant, ont créé textes et musiques, et nous avons finalement enregistré un CD avec leurs créations.

3.1.2. Intérêt du chant pour le FLE

En chantant, il y a une incorporation de mots et de phrases, autrement dit une intégration psycho-corporelle d'éléments de la langue cible. « Chanter, c'est prier deux fois », disait St Augustin ; chanter, c'est apprendre deux fois mieux, car il y a implication profonde de tout l'organisme. Delsarte a identifié les lieux de résonance des phonèmes dans la bouche, puis a établi un schéma des lieux de résonance de la voix dans l'ensemble du corps. Cette dynamique a été affirmée avec la psychophonie de Marie-Louise Aucher, qui a déterminé avec précision les lieux de résonance des notes de quatre octaves dans le corps en fonction de leur hauteur.

24 On peut se référer à ces informations : « Compared with children in the control groups, children in the music groups exhibited greater increases in full-scale IQ » (Schellenberg, 2004).

Par ailleurs, chanter dans la langue cible va permettre une répétition (en particulier avec les refrains) permettant d'améliorer la prononciation d'un mot ou d'une phrase. Enfin, le chant est une activité fondamentalement pluridisciplinaire, associant technique vocale, anatomie et physiologie (abordées de manière vivante), usage de soi (de son corps, de sa respiration, etc.), notions de musique, culture musicale, lecture, thème lié au texte, etc. La maîtrise de la voix et de la respiration « acquiert une importance particulière dans une classe “de langue”, dont le but n'est plus aujourd'hui de fournir aux étudiants les outils pour la maîtrise de la langue comme système clos mais, plus largement, ceux pour la maîtrise de la communication (langue et langage) comme processus dynamique et mise en situation » (Silva, 2000, p. 31). Plus généralement, le chant sollicite chez l'apprenant la mobilisation de tout un ensemble de capacités psychocorporelles, intellectuelles et émotionnelles. Or, on considère de nos jours que « dans l'apprentissage d'une langue et du langage [...], la parole sollicitée implique toute la personne et fait appel non seulement aux capacités articulatoires et perceptives, mais aussi à des aspects cognitifs, affectifs, expressifs et comportementaux » (Cuq, 2003, pp. 194-195). La pluridisciplinarité est ainsi au cœur des recommandations pédagogiques actuelles, en particulier pour l'apprentissage d'une langue nouvelle. Non seulement elle crée des liens entre différents domaines en donnant de la cohérence et du sens aux apprentissages, mais elle permet aussi aux apprenants d'entrer dans un même apprentissage par différentes portes, certaines

convenant mieux à telle ou telle personne en fonction de sa sensibilité.

3.1.3. *Intérêt de la chorale pour le FLE*

Chanter seul est une chose et peut se faire en classe individuelle de langue. Mais avec un groupe, il va s'agir de chanter ensemble, sous la forme éventuellement d'une chorale en vue d'un concert. Dans cette perspective, il s'agira de savoir des chants entiers par cœur, ce qui nourrira la mémoire dans la langue cible. Ce type de dynamique peut générer de l'émulation : le phénomène de groupe peut accélérer l'envie d'apprendre, de savoir un texte. Et pour favoriser cette émulation, il est possible d'organiser des défis karaoké, des « tournois de chants ». Chanter à pleine voix au milieu d'autres qu'on écoute en même temps va faire que la langue cible pourra devenir plus familière. Et le concert peut être vu comme une validation des acquis très valorisante. C'est aussi une expérience de communion dans la langue cible. Cela favorise les compétences orales et donc aide à parler sans inhibition dans cette langue (voir Chadli Abdelkader, 2023).

3.2. *Aspects pédagogiques*

3.2.1. *Bien choisir les chants*

L'enseignant sera attentif à choisir des chants adaptés à son public, en prenant déjà en compte l'âge de ce dernier. Comme contre-exemple, voilà le cas d'une classe de Cours Moyen 2 (CM2) à laquelle on avait tenté d'apprendre *Dernière Danse* d'Indila, sans grand succès : le thème (peu clair, probablement une histoire d'amour tournant mal) faisait peu de sens pour des enfants de cet âge, et la mélodie est parfois très diffi-

ci à chanter. À l'inverse, *Madame nature* d'Aldebert s'est avéré être un excellent choix pour une chorale allant du Cours Élémentaire 2 au CM2 et incluant une classe d'enfants avec déficience auditive, tant au niveau du texte que de la mélodie et du rythme. Même avec un public d'adultes, il convient d'être attentif à l'accessibilité du texte et à la simplicité de la mélodie. Le contre-exemple, à tous les niveaux, est *Je veux te voir* de Yelle déjà évoqué. Inversement, *Tous les garçons et les filles* de Françoise Hardy offre clarté de la diction, simplicité du vocabulaire et du texte, et facilité du chant. Plus généralement, je fais l'hypothèse que des thèmes positifs et joyeux favoriseront les apprentissages. Par ailleurs, le choix pourra être orienté en fonction d'un aspect de la langue que l'on veut étudier : vocabulaire, expressions, règles, culture... Dans l'idéal, il s'agirait de choisir avec les apprenants quels chants travailler. Dans tous les cas, cela implique que l'enseignant soit capable lui-même de maîtriser les chants pour pouvoir les transmettre. Et, pour garder la beauté de certaines orchestrations (pour *Le paradis blanc* de Michel Berger ou *Tous les cris les SOS* de Daniel Balavoine, par exemple), et donc favoriser le plaisir de chanter, il y a la possibilité de faire soi-même ses propres arrangements (avec le logiciel No Voice ou d'autres).

3.2.2. *Le temps de l'échauffement : mise en bouche et mise en corps*

Dans le contexte d'une chorale, il est très indiqué de proposer des exercices phonatoires et corporels, comme par exemple « l'exercice du miroir » (Silva, 2006a, p. 24) ou celui de « l'objet magique » (Silva,

2006a, p. 25), ou toute autre pratique associant mouvement, respiration et voix. Ces exercices seront d'autant plus pertinents dans la perspective du FLE qu'ils se centreront sur des phonèmes spécifiques de la langue cible. Cet échauffement corporel nous introduit à la dernière partie de cette réflexion : les rapports possibles entre se mettre en mouvement et apprendre une langue étrangère.

4. Danser et FLE

J'utilise ici *danser* par écho avec *chanter*, et il s'agira bien de danse à la fin de cette partie, même si avant je resterai dans le simple fait de se mettre en mouvement (travail préparatoire corporel, jeux divers).

4.1. Aspects théoriques

4.1.1. Liens chant et travail corporel

Le corps est l'instrument du chanteur, cela a été largement étudié par de nombreux pédagogues et artistes, en particulier Delsarte et Aucher, qui ne se sont pas contentés d'identifier les lieux de résonance corporelle des phonèmes²⁵ et des notes²⁶, mais qui ont également développé des pratiques d'entraînement corporel préparant au chant. Un jour, lors d'un temps de cho-

25 Dans *Grammaire buccologique, ou règles des sons et des mouvements qui composent la langue française* (1830) et *Buccologie, ou formes buccales des voyelles et des consonnes* (1830), Delsarte développe une analyse de la formation et de la résonance des phonèmes du français dans la bouche. C'est sans doute la première analyse de la phonétique appliquée à l'organisme, plusieurs décennies avant que Trubetzkoy, Jakobson et Karcevski ne fondent la morphophonologie.

26 Voir Aucher, 1983.

rale que j'animais, un élève a demandé : « Pourquoi est-ce que l'on fait de la gym avant la chorale ? ». « C'est pour préparer ton instrument ! » lui ai-je répondu. Delsarte lui aurait dit : « La souplesse du corps facilite la souplesse de la voix ! ».

Le corps participe également pleinement de l'apprentissage d'une langue, et pas uniquement par l'articulation des mots dans la bouche ou par la respiration : il s'agit de prendre en considération toute « l'importance du corps et de la voix dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. [Cela] donne un accès à l'origine du langage et au lien entre le sens et les sens, permettant une amélioration des compétences en production orale et par extension, à d'autres compétences linguistiques » (De Koning, Treille, Mitchell & Guy, 2018).

4.1.2. Apprentissage expérientiel

En centrant une partie de l'échauffement de la chorale sur des aspects de la langue cible (par exemple, en nommant les parties du corps mises en mouvement), l'enseignant va permettre aux apprenants d'expérimenter un moment de vie dans cette langue, comme c'est le cas avec l'utilisation du jeu durant la classe de FLE. Cette expérience se fera dans un cadre multisensoriel (et non uniquement intellectuel) et permettra donc un apprentissage forcément plus profond que s'il était purement mental.²⁷

27 « Entendre, écouter, reproduire, interagir s'inscrit dans une écologie multimodale des langages et de la parole. Ce paradigme nous invite (...) à ne pas restreindre la perception des langues à un travail de la boucle audio-phonatoire mais à s'appuyer sur le corps langageant » (Aden, Clark, Potapushkina-Delfosse, 2019).

4.1.3. Le geste comme langage fondamental

Delsarte donne une explication théorique à cet apprentissage qui, dès lors qu'il associe le mouvement, est plus profond. Il considère le langage gestuel comme synthétique par excellence, et donc comme le langage le plus important : ce serait la matrice des autres langages (les inflexions vocales et la parole articulée).

Le langage gestuel est considéré comme intégratif des deux autres et comme favorisant les apprentissages dans les domaines de la voix et de la parole articulée. De la même manière que la musique permet des transferts dans le domaine de la parole articulée, le travail du geste favorise le terrain pour les deux autres langages. Intégrer le mouvement à la classe de FLE est donc particulièrement pertinent.

4.2. Intérêt du travail corporel pour le chant et le FLE

4.2.1. Échauffement en chorale

Il s'agit, dans ce cadre d'une chorale en FLE, d'avoir des exercices accessibles pour « fournir des techniques simples permettant d'améliorer [son] expression corporelle et orale » (Silva, 2000, p. 31) et de se préparer à chanter.

4.2.2. Intégration de vocabulaire spécifique (corporel, spatial, de consignes)

En verbalisant tous les exercices proposés lors de l'échauffement dans la langue cible, il y a intégration progressive de verbes d'action, du vocabulaire spatial et corporel, et cela d'autant plus facilement que cet échauffement sera fait de rituels revenant de séance en séance. Les « exercices de décomposition de Delsarte » (Waille, 2011, p. 728) sont particulièrement adaptés : ils

permettent de nommer toutes les articulations d'un membre en mobilisant progressivement ce dernier. Gestuer des parties de chants permettra aux apprenants d'associer sens, sons et actions : c'est l'idéal pour intégrer du vocabulaire. Le plus simple est de gestuer des refrains (avec une chorale, nous avons traduit celui de *Madame Nature* d'Aldebert en langage des signes, ce qui a été très porteur pour le groupe). En dehors de la question du sens, il est possible de gestuer les instrumentaux.

4.3. Pistes pédagogiques complémentaires

4.3.1. Jeux corporels et FLE

D'autres jeux corporels que ceux déjà évoqués sont bienvenus pour la classe de FLE : des jeux de ballon (permettant l'intégration d'une ou deux consignes simples : « pris » / « libéré », « lapin » / « chasseur »...), *Jacques a dit* (intégration de verbes d'action, du vocabulaire spatial et corporel), qui peut être adapté au FLE. On peut aussi inventer des actions corporelles en lien avec les chants (par exemple, une action proposée à l'arrivée de certains mots).

4.3.2. Improvisation dansée et FLE

Je ne reviens pas sur l'intérêt de verbaliser dans la langue cible tous les exercices proposés. Je voudrais élargir la perspective à la danse en soi, qui peut être introduite par le même type de préparation que pour la chorale. Parmi toutes les formes de danses, l'improvisation me semble être la plus appropriée à un public hétéroclite, quel que soit l'âge : tout le monde est capable de danser. Le choix du thème de l'improvisation permettra de mobiliser la langue cible, en proposant par exemple d'improviser à

partir de verbes d'action exprimés dans cette langue (il est intéressant d'interroger alors la partie du groupe qui peut devenir spectateurs, sur le fait d'avoir reconnu ou non tel ou tel verbe). Les consignes données par l'enseignant pour structurer un temps d'improvisation plus libre (« aller vers une fin », « immobilité », « rejoindre son partenaire », « rejoindre le groupe », « venir dans le cercle », etc.) permettront l'intégration d'un autre type de vocabulaire. Enfin, à la fin d'une improvisation (par exemple de Mouvement authentique, les yeux fermés avec un témoin), il est généralement proposé d'avoir un temps de verbalisation de son expérience, à deux ou en grand groupe. Ici, l'exercice serait le suivant : après avoir improvisé dans le mouvement, improviser dans la langue cible (utilisation spontanée de cette langue) à partir de son vécu immédiat. En clair, cela permet de vivre une situation de communication authentique dans cette langue.

5. Conclusion

Le croisement d'approches pratiques et théoriques exposé ici étaye l'intérêt d'intégrer différentes dimensions artistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela permet, en particulier, de proposer de nouvelles pistes pédagogiques associant la dimension ludique aux apprentissages, et de jouer sur les différentes dimensions des apprenants (expressives et cognitives, corporelles et psychiques, individuelles et collectives dans le cadre d'un groupe). Les éléments de didactique et de neurosciences présentés soutiennent cette dynamique, tout comme les enseignements de Delsarte. Dans cette perspective, il est

significatif que ces derniers, dès le XIX^e siècle, aient proposé une association entre le chant, le mouvement et la langue française. Avec son *Étymologie Universelle* ambitionnant de transcrire l'ensemble des phonèmes (témoin d'une recherche avant l'heure d'un alphabet phonétique international), Delsarte a en effet mené une étude passionnante dans le domaine de la phonétique qui est, « aux côtés du vocabulaire et de la grammaire, l'un des trois piliers de la composante linguistique » (Silva, 2004, p. 21). D'un point de vue pédagogique, les propositions faites ici voudraient permettre à chaque professeur « de personnaliser davantage sa pratique ; d'élargir significativement sa boîte à outils et de répondre ainsi à des demandes très diversifiées de la part de publics très variés dans des contextes d'enseignement hétéroclites » (Silva, 2006b, p. 15). Les chants et la danse pourraient ainsi ne plus être conçus comme de simples éléments de loisirs et de réinvestissement, mais « s'intégrer pleinement à la séquence pédagogique » (Silva, 2006b, p. 15). De manière très pratique, il serait possible d'avoir une fiche-modèle pour les chants choisis pour la classe de FLE, où seraient mentionnés : titre et auteur, intérêt pour le FLE (ce qui motive son choix), partie du chant plus particulièrement ciblée et mode d'utilisation (écoute seule ; apprentissage d'une partie – laquelle ? – ou de l'ensemble ; possibilité d'utilisation en chorale pour spectacle...), durée, facilité d'apprentissage et type de chant (canon, texte simple, chant à texte...), objectifs de maîtrise d'éléments de la langue cible visés ...

Cet exposé manque un peu de chair : il va de soi que lors de la conférence-atelier

donnée à l'UNAM en 2023, nous avons vécu en groupe un temps d'échauffement corporel et vocal et appris des chansons que nous avons en partie gestuées, ce qui facilita grandement leur apprentissage de la part d'un public d'étudiants et de professeurs souvent non familiarisés avec la langue française. Le tout dans une belle

ambiance joyeuse ! Par ailleurs, si cet exposé est centré sur l'apprentissage du FLE, sa dynamique générale soutenue par son cadre théorique est susceptible d'être appliquée à l'apprentissage de n'importe quelle autre langue que le français, et concerne donc la didactique des langues étrangères dans son ensemble.

Bibliographie

- Aden, J., Clark, S., & Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énative de l'enseignement de l'oral. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (59). <https://doi.org/10.4000/li-dil.6047>
- Attia, A. (2020). La chanson comme support didactique pour améliorer l'oral et acquérir un nouveau vocabulaire en classe de FLE cas de la 2e année moyenne [Mémoire de master, Université de Laghouat].
- Aucher, M.-L. (1983). *Vivre sur sept octaves*. Éditions Résonances.
- Baltar, M., & Massoud Sridi, I. (Dirs.). (2022). *Langues chantées / Cultures mises en musique. La chanson dans l'enseignement des langues*. Inalco / Éditions des Archives contemporaines.
- Benchabane, F. Z. (2022). L'intégration de la chanson en classe de FLE : pour une meilleure prise en charge des apprenants en difficulté d'expression orale. Cas d'élèves de 4e année du cycle primaire [Mémoire de master, Université 8 Mai 1945 Guelma].
- Benmedjahed, G. S. M. (2018). La chanson : un outil didactique et une activité ludique idéale pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Cahiers de linguistique et didactique* (8), 151-168.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.
- Boza Araya, V. (2013). La chanson et son enseignement Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? *Revista de Linguas Modernas*, (16). <https://doaj.org/toc/2215-5643>
- Camacho Tepoz, R. (2015). L'utilisation de la chanson en classe de FLE. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/13021>
- Chadli Abdelkader, Y. (Coord.). (2023). 1/ Performances scéniques et compétences orales en classe de langue. *Les Langues Modernes*, (2/2023).
- Cuq, J.-P., et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International / ASDIFLE.
- Damasio, A. R. (1995). L'erreur de Descartes. La raison des émotions. Odile Jacob.
- De Koning, M., Treille, A., Mitchell, C., & Guy, R. (2018, 1-4 avril). Innover dans l'apprentissage des langues : la place du corps et de la voix, entre présentiel et plateforme numérique [Conférence]. *Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison 2*, Montpellier. <https://hal.science/hal-01935443>
- Demougins, F., Dumont, P. (1999). Cinéma et chanson : pour enseigner le français

autrement. Une didactique du français langue seconde. CRDP Midi-Pyrénées / Delagrave.

- Flaunacco, E., et al. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: a randomized control trial. *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715>
- Hallam, S. (2015). The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. International Music Education Research Centre – iMERC.
- Heddouche, O. (2025). L'exploitation de la chanson en classe de FLE : chanter pour apprendre et interagir. *Akofena*, 3(15), 407-420.
- Imad Eddine, H. (2023). L'impact de la chanson en classe de FLE : de la motivation à l'acquisition du vocabulaire. Cas les étudiants de première année de licence [Mémoire de master, Université Mohamed Khider de Biskra].
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation artistique et culturelle*. Éditions de l'Attribut.
- Lecoq, A., Suchaut, B. (2012). L'influence de la musique sur les capacités et les apprentissages des élèves en maternelle et en cours préparatoire. IREDU.
- Martinez Lara, D. (2022). L'enseignement des dimensions culturelles en classe de FLE. Représentations et pratiques en France et au Mexique [Thèse de doctorat, Université Paris 3]. https://theses.hal.science/tel-04239025v2/file/These_MARTINEZ_LARA_Diana_2022.pdf
- Rodríguez Ricaud, A. (2021). Incorporation de la perspective actionnelle dans un cours de FLE à distance au moyen des outils TIC : apports, contraintes et limites dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Veracruz (Mexique). [Mémoire de master, Université Grenoble Alpes]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03545307v1>
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.
- Silva, H. (2000). Voix et respiration : deux outils indispensables pour l'enseignement. *Chemins actuels*, (59), 31-35.
- Silva, H. (2004). Pour faire de la phonétique, I. Il était une fois... l'enseignement de la phonétique. *Chemins actuels*, (67), 21-25.
- Silva, H. (2005). Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones. *Chemins actuels*, (68), 4-8.
- Silva, H. (2006a). Pour faire de la phonétique III. Quelques propositions pratiques. *Chemins actuels*, (69), 24-27.
- Silva, H. (2006b). Peut-on faire du jeu un outil pédagogique efficace ? *Animation et Éducation*, (191), 15-17.
- Tomatis, A. (2003). Écoute – Voix – Espace. Dans O. Aslan (Dir.), *Le corps en jeu* (pp. 349-356). CNRS Éditions.
- Waille, F. (2011). *Corps, arts et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871). Des interactions dynamiques* [Thèse de doctorat, ANRT]. https://scd-resnum.univ-lyon3.fr/out/theses/2009_out_waille_f.pdf

Asiria Galilea Méndez Ulloa
Nallely Garza Rodríguez
Andrés Sepúlveda Rodríguez

Inglés con Propósitos Específicos para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Estudiantes de Ingeniería

English for Specific Purposes for the Development of Communicative Competence in Engineering Students

RESUMEN: Este estudio tiene como propósito identificar las principales necesidades lingüísticas que presentan los alumnos de ingeniería en las asignaturas impartidas en inglés, en relación con los contenidos del Inglés con Propósitos Específicos (IPE). En este artículo se presentan los resultados de la aplicación del instrumento de investigación, consistente en un cuestionario aplicado en una universidad pública de Nuevo León. La metodología adoptada fue la investigación-acción, caracterizada por un ciclo iterativo de planificación, acción, observación y reflexión, tal como describen Kemmis y McTaggart (2007). A partir de un cuestionario tipo Likert y una serie de preguntas abiertas, se recopilaron las necesidades lingüísticas de los estudiantes para elaborar una propuesta curricular. Los participantes fueron 100 estudiantes de ingeniería que actualmente cursan asignaturas impartidas en inglés. Sus respuestas fueron analizadas mediante un análisis descriptivo. Los resultados preliminares revelan que los estudiantes perciben una alta dificultad en la comprensión de terminología técnica, lo que refuerza la necesidad de un curso especializado. Se concluye que la integración del IPE en cursos de inglés general puede ayudar a los estudiantes a superar los retos académicos, mejorar su desempeño en las asignaturas impartidas en inglés y reducir las tasas de deserción.

PALABRAS CLAVE: Competencia comunicativa, inglés con propósitos específicos, inglés para ingenierías, enseñanza del inglés académico, enseñanza del inglés en México.

Asiria Galilea Méndez Ulloa
asiria.mendezua@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León,
México
ORCID: 0000-0001-9023-5572

Nallely Garza Rodríguez
nallely.garzardr@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León,
México
ORCID 0000-0001-8023-0778

Andrés Sepúlveda Rodríguez
andres.sepulvedardr@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León,
México
ORCID 0000-0002-0494-1268

<https://doi.org/10.32870/vel.vi26.355>

Recibido: 31/01/2025

Aceptado: 12/05/2025

Publicado: 25/11/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E355

Méndez Ulloa, A. G., Garza Rodríguez, N., & Sepúlveda Rodríguez, A. (2025). Inglés con propósitos específicos para el Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Estudiantes de Ingeniería. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–32. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.355>

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify the main linguistic needs of engineering students in courses taught in English, focusing on the contents of English for Specific Purposes (ESP). This article presents the results of implementing a research instrument, which consisted of a questionnaire conducted at a public university in Nuevo León. The methodology used for this study was action research, characterized by an iterative cycle of planning, action, observation, and reflection, as described by Kemmis and McTaggart (2007). Based on a Likert-type questionnaire and a series of open-ended questions, the linguistic needs of the students were gathered to inform the development of a curriculum proposal. The participants were 100 engineering students currently enrolled in courses taught in English. Their responses were analyzed through descriptive analysis. The results from the instrument's application reveal that students perceive a high level of difficulty in understanding technical terminology, which highlights the need for a specialized course. It is concluded that integrating ESP into general English courses can help students overcome academic challenges, enhance their performance in English-taught subjects, and reduce dropout rates.

KEYWORDS: Communicative competence, English for specific purposes, English for engineering, teaching academic English, teaching English in Mexico.

1. Introducción

En las áreas cada vez más globalizadas de la educación y la ingeniería, el dominio del idioma inglés se ha vuelto crucial para el éxito académico y profesional. Sin embargo, para muchos estudiantes de ingeniería en México, cursar asignaturas de contenido de ingeniería en inglés representa un desafío significativo. Esta problemática ha sido abordada por autores prominentes en el campo de la educación y la lingüística aplicada, como Baker y Hüttner (2017), quienes destacaron cómo la falta de competencia lingüística puede obstaculizar el acceso al conocimiento técnico. En respuesta a esta problemática, esta investigación en curso busca desarrollar una propuesta didáctica nivel B2-level de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2001), tal como propuso Hyland (2022), el cual redactó un estudio para superar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes de ingeniería al estudiar materias de contenido en inglés. Al incorporar elementos de inglés

con propósitos específicos relacionados con la ingeniería, se espera que los estudiantes perciban una mayor relevancia en el aprendizaje del idioma, lo que, de acuerdo con Burns (2019), puede aumentar su motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje.

El objetivo general se centra en desarrollar una propuesta didáctica de inglés con propósitos específico, fundamentada en las percepciones de los estudiantes de ingeniería sobre los desafíos lingüísticos que enfrentan al cursar asignaturas de ingeniería impartidas en lengua inglesa. Por otro lado, los objetivos específicos tienen un enfoque complementario. Principalmente, se busca identificar las áreas de dificultad y necesidades de los estudiantes al cursar unidades de aprendizaje (asignaturas de ingeniería en inglés, mediante la realización de un análisis de necesidades, un aspecto clave para diseñar estrategias pedagógicas efectivas, como lo han señalado Burns (2019) quien destacó la importancia de realizar análisis de necesi-

dades en el diseño de cursos de inglés con propósitos específicos. Asimismo, se propone diseñar una propuesta didáctica centrada en la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos, con base a las respuestas del alumnado y adaptada al B2-level del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la cual enfatice la terminología básica de ingeniería en inglés, una práctica alineada con estudios como el de Hutchinson y Watters (1987, quienes subrayan la relevancia de integrar contenidos específicos de una disciplina y propios del lenguaje técnico en el aprendizaje de lenguas con propósitos específicos).

Lo anteriormente mencionado atiende a las interrogantes:

1. ¿Cuáles son las necesidades lingüísticas que tienen los estudiantes de Ingeniería al tomar asignaturas de contenido en inglés?
2. ¿Qué elementos debe integrar una propuesta didáctica enfocada a las necesidades que presentan los alumnos respecto a su competencia comunicativa de ingeniería en inglés, adaptada al B2-level del MCERL?

2. Revisión de literatura

2.1 Competencia comunicativa en inglés

La competencia comunicativa implica la habilidad de producir y comprender mensajes de manera correcta, considerando factores como el contexto en el que se desarrolla la dinámica comunicativa. Según Savignon (2018), la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de un individuo para comunicarse efectivamente en un idioma,

teniendo en cuenta no solo la gramática y el vocabulario, sino también la capacidad de comprender y producir mensajes apropiados en diferentes contextos sociales y culturales. Savignon (2018), destacó la importancia de la comunicación real y significativa en la enseñanza de idiomas, promoviendo la interacción auténtica y el desarrollo de habilidades lingüísticas en la vida cotidiana.

A su vez, Bakar et al. (2019), señalaron que, en que el concepto de competencia comunicativa hace referencia a la capacidad de un individuo para utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en diversas situaciones de comunicación. Este concepto abarca no solo el dominio de la gramática y el vocabulario, sino también la comprensión de las reglas sociales y culturales que rigen la comunicación verbal y no verbal. Por el contrario, Rosales Bremont et al. (2013) definieron y evaluaron la competencia comunicativa de manera más estandarizada, únicamente con el uso del CEFR, que considera aspectos diferentes a evaluar en cada nivel lingüístico, tales como el habla, la escritura, la escucha y la lectura.

2.2 Enseñanza del inglés en México

México se ha esforzado a lo largo de los años por alcanzar un nivel alto en el idioma inglés. De acuerdo con Ramírez-Gómez et al. (2017) existe la necesidad en México de obtener un nivel de desempeño alto en el idioma inglés, además señalan que, ante la creciente globalización del mundo actual, México está experimentando un cambio significativo en sus instituciones educativas. Igualmente, se encuentran distintas estadísticas realizadas por organismos especializa-

dos en el tema de la enseñanza del inglés como segunda lengua que México no ha logrado obtener grandes resultados en este contexto. Según la información obtenida del EF English Proficiency Index (2023), México se localiza en el lugar 89 de 113 países con respecto al índice del dominio de inglés, lo cual sustenta la idea anterior, de que la gran mayoría de los habitantes de la nación tienen una gran falta del dominio del inglés.

Figura 1
English Proficiency Index



Los resultados de tu país

#89 México

de 113 países o regiones

Nivel de aptitud: Bajo

Posición en Latinoamérica: 19 de 20

Nota. Imagen obtenida del índice de hablantes de inglés, por EF English Proficiency Index, 2023, <https://www.ef.com.mx/epi/>

Del mismo modo, Liendo (2022), señaló que la deficiencia del inglés en México va más allá de un simple obstáculo individual; es un problema de alcance nacional con repercusiones en muchos ámbitos de la sociedad, como la economía, las empresas, el empleo y el bienestar familiar. En definitiva, el dominio del inglés no solo representa un beneficio individual, sino también un

factor clave para el desarrollo de México. Un esfuerzo conjunto por parte del gobierno, las instituciones educativas, el sector privado y la sociedad en general es crucial para superar los obstáculos que han impedido el progreso en esta área y convertir el inglés en una herramienta que abra puertas a nuevas oportunidades para todos los mexicanos.

2.3 Inglés con Propósitos Específicos

El Inglés con Propósitos Específicos no se limita a la enseñanza de la pronunciación, el vocabulario y la gramática, sino que va más allá para abarcar el uso del lenguaje en contextos profesionales específicos. Los estudiantes aprenden a comprender y producir textos especializados, a participar en reuniones y presentaciones, a redactar informes y correos electrónicos profesionales, y a utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones de interacción intercultural.

De acuerdo con Cativo de Cornejo (2015), el IPE tiene como propósito principal el desarrollar las competencias comunicativas en un individuo que aprende un nuevo idioma, en cuanto al dominio en el ámbito profesional, destacando el manejo del lenguaje técnico según el contexto. Según Clement y Murugavel (2015), existen brechas sustanciales en las prácticas de enseñanza del inglés en las universidades de ingeniería, afirman que muchos profesores carecen de conocimientos sobre el inglés para la empleabilidad o inglés con propósitos específicos (IPE), y los estudiantes no están adecuadamente preparados para enfrentar el proceso de reclutamiento de empresas multinacionales.

Asimismo, Liu y Hu (2021), definieron

el concepto de IPE como uno que se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés enfocado a un uso específico y especializado. Hyland (2022), definió el Inglés con Propósitos Específicos como una metodología de enseñanza cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes en su aprendizaje o investigación utilizando una variedad específica del idioma inglés que se adapte a sus necesidades.

En resumen, en base a las ideas de los autores podemos afirmar que el Inglés Con Propósitos Específicos es una herramienta de gran valor para aquellos que necesitan comunicarse de manera efectiva en un contexto particular. Su enfoque pragmático y especializado lo convierte en una opción ideal para estudiantes y profesionales que desean potenciar sus habilidades lingüísticas.

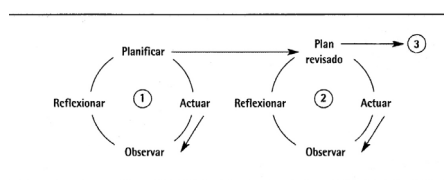
3. Metodología

El presente estudio se basó en la implementación de la metodología de investigación-acción, que fue complementada con un análisis detallado y profundo de los hallazgos obtenidos. Esta metodología, ampliamente utilizada en el ámbito de la investigación educativa y social, permite un enfoque participativo y reflexivo, lo que la convierte en una herramienta ideal para mejorar la práctica mediante la acción y la reflexión. Saunders y Somekh (2009), señalaron que la investigación-acción es clave para la innovación educativa, ya que permite un proceso colaborativo en el cual los participantes investigan y ajustan sus prácticas con el fin de mejorar los resultados de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología fomenta la participación de los educadores

en la mejora continua de sus métodos. Existen también diversos autores que visualizan de manera gráfica los pasos de la investigación-acción. Kemmis y McTaggart (2007), afirmaron que este enfoque se caracteriza por un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión (ver Figura 2).

Figura 2

Espiral de Ciclos de la Investigación-Acción por Latorre (2005)



Nota. Espiral de ciclos de la investigación-acción (Latorre, 2005, p.32).

El enfoque de la investigación-acción en el presente proyecto se orientó hacia la identificación de las necesidades lingüísticas que enfrentan los estudiantes de Ingeniería al cursar asignaturas de ingeniería en inglés. Este enfoque no solo busca comprender los desafíos específicos que los estudiantes encuentran, sino también analizar sus percepciones respecto a dichos retos. Con este propósito, se ha planteado un objetivo general: desarrollar una propuesta didáctica de Inglés con Propósitos Específicos, que esté fundamentada en las percepciones de los alumnos con respecto a los obstáculos lingüísticos que enfrentan en su formación académica. A través de este enfoque de investigación-acción, se pretende no solo abordar las necesidades lingüísticas identificadas, sino también fomentar un ambiente

de aprendizaje reflexivo que permita a los alumnos involucrarse en su proceso educativo. La implementación de esta metodología busca facilitar la adaptación continua de la propuesta didáctica, y asegurar que responda de manera efectiva a los obstáculos que enfrentan los alumnos de Ingeniería en su formación académica en inglés.

3.1 Contexto y participantes

La Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica perteneciente a una universidad pública en Nuevo León, dicha Facultad cuenta con un total de 22,100 estudiantes matriculados en 14 Programas Educativos enfocados en el área de ingeniería, en los cuales se imparten algunas unidades de aprendizaje en el idioma inglés. De acuerdo con Díaz Barriga (2013), una unidad de aprendizaje es una estructura curricular formal derivada del plan de estudios y se inscribe dentro de un programa educativo específico. Su denominación puede variar (materia, asignatura, módulo, etc.). Dentro del contexto, se señala que el 23% (5,084) de los alumnos están inscritos en el programa de Ingeniería

en Mecatrónica, el 21.8% (4,830) en el programa de Ingeniero Mecánico Administrador y el 12.1% (2,675) en el programa de Ingeniero Administrador en Sistemas. Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron 500 estudiantes que actualmente cursan o han cursado Unidades de Aprendizaje de Ingeniería impartidas en idioma inglés. Este grupo incluye diversos Programas Educativos tales como Ingeniería Aeronáutica, Ingeniería Mecánica y Administración, entre otros. La muestra para esta investigación se constituye de un total de 100 estudiantes (20% de la población) que cumplan con los siguientes criterios:

- Ser estudiantes activos entre el primero y el décimo semestre.
- Tener experiencia directa con unidades de aprendizaje en inglés dentro de su plan de estudios.
- No pertenecer al programa Bilingüe Progresivo de la institución.

Entre las principales características de la muestra de este estudio, destacan:

Tabla 1. Características de la muestra del estudio

Característica	Categoría	n	%
Edad	Mayor de 18 años	100	100%
Género	Masculino	80	80%
	Femenino	18	18%
	Prefiere no decir	2	2%
Programa educativo	Ingeniería Mecatrónica	38	38%
	Ingeniería Biomédica	15	15%
	Ingeniería en Tecnología de Software	15	15%
Semestre cursado	7° semestre	24	24%
	3° semestre	21	21%
	5° semestre	14	14%

Nota. n = número de participantes; % = porcentaje del total de la muestra (N = 100).

3.2 Instrumento

El instrumento de investigación utilizado en este estudio consta de un cuestionario adaptando de la tesis de Elizondo González, Pilgrim y Sánchez Víquez (2018), ajustado al español y al contexto de estudiantes de ingeniería en una universidad pública en el norte de México, para recolectar datos sobre las percepciones y necesidades lingüísticas de estudiantes de ingeniería que cursan asignaturas impartidas en inglés (ver Anexo A). Dicho cuestionario se administró en la plataforma Microsoft Forms en escala Likert e ítems de preguntas abiertas para medir los factores previamente mencionados. El instrumento consta de 33 ítems, divididos en 5 secciones, la primera corresponde a la sección de datos demográficos para conocer el perfil de los alumnos participantes. La siguiente corresponde a la primera subescala titulada “Conocimiento del inglés” en la cual se enlistan 9 interrogantes relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a lo largo de la vida estudiantil de los alumnos. Seguido de esto, la segunda subescala lleva por nombre “Asignaturas de ingeniería en inglés,” en la cual, se les cuestiona en 6 preguntas a los alumnos sobre sus clases de ingeniería que son impartidas en el idioma inglés, sus experiencias y percepciones durante estas clases. Después, la tercera corresponde a la “Problemática” dicha sección aborda 5 interrogantes dirigidas a detectar cuales son las áreas de dificultad para los estudiantes al aprender inglés y al tomar asignaturas de ingeniería en inglés. Por último, en la cuarta subescala se aborda la temática de la “Propuesta Didáctica”, donde los estudiantes señalan

en 8 preguntas sus métodos de aprendizaje preferidos, las áreas en las que les gustaría enfocarse en la propuesta didáctica y las actividades a desarrollar durante la misma.

3.3 Validación y Pilotaje

En la validación del instrumento colaboraron tres profesionales, uno de ellos investigador y docente en el área de la lingüística aplicada y labora en una institución de educación superior pública en Guanajuato, una docente en el área de la lingüística aplicada que labora en una institución de educación superior pública en Nuevo León. Por último, una docente e investigadora en el campo de la investigación-acción que labora en una institución de educación superior pública en Nuevo León. Las observaciones realizadas durante la validación fueron principalmente en la redacción y formato de las preguntas respetando el contenido, las cuales se tomaron a consideración para realizar la corrección del instrumento aplicado durante la muestra piloto.

Durante la prueba piloto, se les compartió a los participantes el vínculo del instrumento ubicado en la plataforma Microsoft Forms para proseguir con su aplicación. El tiempo promedio para contestar el cuestionario en la plataforma fue de quince minutos. Además de sus respuestas en el cuestionario, los alumnos contribuyeron de manera significativa sobre retroalimentación de su experiencia general con el cuestionario. Algunos de los comentarios recibidos fueron con respecto al formato del cuestionario (para visualizarlo desde dispositivos móviles); así como cuestiones de redacción en la descripción del cuestionario.

nario. Por último, se hicieron observaciones con respecto a incluir la opción del primer semestre en el ítem #5 (Semestre en curso) para considerar a todos los alumnos activos en la facultad, y no solamente a los alumnos de 2-10 semestre. Otro cambio que se realizó con base a los comentarios posteriores a la aplicación de la prueba piloto, fueron respecto a la redacción en las respuestas de los ítems 13 (sí como afirmación) y 20 (sí y no, por sí, si conocía la terminología y no, no conocía la terminología). Para hacer posible el análisis de datos de esta investigación se implementó un análisis descriptivo, que, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al., (2014), corresponde al tipo de análisis que tiene como fin el especificar propiedades,

características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a estudio.

3.4 Resultados del Pilotaje

Una vez aplicado el instrumento, se obtuvo que: La mayoría de los estudiantes participantes se identifican con el género masculino, y un grupo menor con el género femenino. En cuanto a su área de estudio, la mayor parte pertenece a las ingenierías en Mecatrónica y Aeronáutica. Con respecto a la competencia de lectura en inglés, la mayoría de los participantes tiene un nivel intermedio, lo que sugiere que poseen la capacidad para comprender ideas completas en inglés.

Tabla 2
Datos Demográficos de los Participantes del Pilotaje

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Género	Masculino	4	80.0
	Femenino	1	20.0
Programa educativo	Ingeniería en Mecatrónica	2	40.0
	Ingeniería en Aeronáutica	2	40.0
	Ingeniería en Tecnología de Software	1	20.0
Semestre en curso	Tercer semestre	2	40.0
	Cuarto semestre	1	20.0
	Quinto semestre	2	40.0

Fuente: Autoría personal, obtenida del análisis de los datos recolectados con el pilotaje del instrumento.

Los datos muestran que las habilidades en inglés varían entre los participantes: en escritura y escucha, la mayoría tiene un nivel intermedio, permitiéndoles des-

cribir rutinas y comprender ideas completas. En habla, algunos también alcanzan el nivel intermedio, aunque otros se mantienen en un nivel básico, limitado

a frases simples. También se obtuvo que los estudiantes consideran que la lectura en inglés es una habilidad que dominan con facilidad, mientras que las habilidades de escritura, escucha y habla son vistas como más desafiantes. También, la mayoría de los estudiantes considera que los docentes imparten la mayor parte de las clases en inglés. A pesar de esto, los estudiantes reportan dificultades para participar activamente en clase. Por último, las habilidades lingüísticas en inglés, especialmente la escucha y el habla, son

percibidas como fundamentales para el desarrollo profesional.

3.5 Aplicación del instrumento

Para comenzar con el análisis de los hallazgos obtenidos mediante la implementación del instrumento de investigación (Anexo A), la Tabla 3, evidencia que la gran mayoría de los participantes ($n=80$, 80%) corresponden al género masculino. Seguido de esto, el ($n=18$, 18%) de los alumnos indicó identifica se con el género femenino, mientras que, el ($n=2$, 2%) restante prefirió no decir su género.

Tabla 3
Datos demográficos del Alumnado

Género	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Masculino	80	80%
Femenino	18	18%
Prefirió no decir	2	2%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

De acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría de los participantes ($n=38$, 38%) están cursando la Ingeniería Mecatrónica, mientras que el ($n=15$, 15%) cursan la Ingeniería biomédica y el ($n=15$, 15%) la Ingeniería en Tecnología de Software siendo estos tres programas los más cursados por los alumnos que formaron parte del proceso de implementación del instrumento de

de investigación. Mientras que, el ($n=2$, 2%) cursa la Ingeniería en Automatización y Sistemas Inteligentes, siendo esta la de menor incidencia entre las opciones. Para conocer un poco más de los antecedentes de los estudiantes se les preguntó sobre el semestre que están cursando, a lo que respondieron:

Tabla 3
Semestre en Curso de los Participantes

Semestre (en curso)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1°	0	0%
2°	7	7%
3 °	21	21%
4 °	8	8%
5 °	14	14%
Semestre (en curso)	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
6 °	8	8%
7 °	24	24%
8 °	3	3%
9 °	4	4%
10 °	11	11%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

A partir de la información recabada durante la primera sección de este instrumento (datos demográficos) podemos identificar que, en su mayoría, los participantes de este estudio son del género masculino que cursan el 4 ° semestre de la Ingeniería Mecatrónica. Otro factor de suma importancia se indaga durante la sección titulada: Conocimiento del inglés, mediante la cual se les consultó a los alumnos sobre su acercamiento con dicho idioma.

[Ver documento complementario](#)

Derivado de esta interrogante, ahora se sabe que gran parte de los participantes ($n=84$, 84%) han tomado algún curso o clase de inglés a lo largo de su formación, por lo que podemos intuir que están fami-

liarizados con el idioma. Esto permitió dar a conocer que existe una previa conexión con el inglés, sin embargo, hasta este punto aún es desconocido si los alumnos tuvieron algún acercamiento previo con el inglés específicamente en el área de las ingenierías.

Para conocer un poco más de los antecedentes de los estudiantes con respecto a su conocimiento del inglés, se les preguntó de qué manera existió ese acercamiento temprano con el idioma, el ($n=32$, 32%) respondió que llevaron algún curso/clase de inglés y fue gracias a tener una base de formación escolar en un colegio bilingüe (primaria, secundaria o preparatoria). Por otro lado, el grupo de alumnos que respondieron no haber tomado alguna clase

o curso en inglés ($n=16$, 16%) afirmaron que su conocimiento al idioma se debió a un aprendizaje por cuenta propia, por medio de películas, series o programas de televisión.

Las respuestas brindadas indican que ($n=56$, 56%) el mayor número de alumnos

no cuentan con algún diploma o certificado que acredite su nivel de inglés. En la siguiente pregunta se abordó la interrogante sobre el nivel de inglés de los estudiantes (por medio de una autoevaluación de cada uno de los participantes del instrumento de investigación):

Tabla 4
Autoevaluación sobre el Nivel de Inglés

Nivel de inglés	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
A1 (Principiante)	4	4%
A2 (Básico)	8	8%
B1 (Intermedio)	25	25%
B2 (Intermedio-avanzado)	35	35%
C1 (Avanzado)	16	16%
Desconozco mi nivel de inglés	12	12%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Con los resultados obtenidos en la Tabla 4, podemos delimitar que los estudiantes cuentan con un B2-level (Intermedio-avanzado) por lo cual, podemos inferir que la mayoría cuenta con una preparación y conocimientos previos sobre el idioma inglés, de manera general. Esto ayudará a la creación y estructuración de la propuesta didáctica a realizarse en este estudio, ya que, brinda más información sobre los antecedentes de ls participantes con respecto a sus conocimientos en una segunda lengua, siendo en este caso el inglés.

Como apoyo para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa en inglés, la Facultad, por medio del CAADI, ofrece cursos de inglés. Los resultados

indican que, gran parte de los alumnos participantes ($n=56$, 56%) no han tomado el curso de inglés ofrecido por el CAADI. Por otro lado, de los estudiantes que afirmaron haber tomado el curso, el ($n=14$, 14%) indicó haber llevado como último nivel el inter-medio. Seguido de esto, la siguiente sección lleva por título: Asignaturas de ingeniería en inglés, mediante la cual se explorarán con mayor precisión las experiencias del alumnado al cursar unidades de aprendizaje del área de ingeniería impartidas en lengua inglesa.

Partiendo de esto, se les preguntó a los alumnos sobre sus conocimientos previos de la terminología técnica en inglés en el área de ingeniería:

Tabla 5
Conocimientos Previos del Inglés Técnico en Ingenierías

¿Conocías la terminología comúnmente utilizada en ingeniería en ese idioma?	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	55	55%
No	45	45%
Total general	100	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Las respuestas brindadas por los participantes indican que, más de la mitad de los alumnos ($n=55$, 55%) afirmaron conocer la terminología técnica utilizada en ingeniería en inglés previo a cursar unidades de aprendizaje en idioma inglés, por el contrario, el ($n=45$, 45%) negó haber tenido conocimiento de dicho tema.

Para la siguiente parte del instrumento de este estudio se diseñaron preguntas en escala Likert para medir las preferencias de los participantes en diversas cuestiones, la primera actúa en forma de autoevaluación para medir el nivel de uso de cada una de las cuatro habilidades lingüísticas en el inglés: Lectura, escritura, escucha y habla. Estos fueron los resultados: El ($n=46$, 46%) de los participantes afirman contar con un uso intermedio del inglés específicamente en la habilidad del habla, de igual manera, en la habilidad de escucha, el ($n=44$, 44%) señaló ubicarse en el uso intermedio del inglés, seguido de esto, el ($n=47$, 47%) dijo estar en un nivel intermedio en cuanto a la escritura en inglés. Por otro lado, hubo una igualdad de opiniones referente a la

habilidad de la lectura, el ($n=44$, 44%) afirmó estar en un nivel intermedio, mientras que el ($n=44$, 44%) señaló estar en un nivel avanzado.

Durante el desarrollo de la siguiente pregunta se les cuestionó a los estudiantes si existía alguna otra actividad que no haya sido mencionada previamente, y que consideren sea de utilidad para fortalecer su comprensión del inglés técnico. Algunas de las respuestas más mencionadas se categorizaron en cinco temáticas, la primera “Interacción/participación” con un gran número de respuestas similares ($n=30$, 30%), donde los estudiantes expresan su deseo de incluir actividades que impliquen prácticas orales e interactivas para fomentar la comprensión del inglés técnico.

De igual manera, los participantes señalaron no tener alguna sugerencia extra en la categoría “Ninguna otra” ($n=27$, 27%) esto indica que los estudiantes están satisfechos con las opciones que se les han presentado con anterioridad durante el instrumento de investigación y sus interrogantes. Por último, otra categoría muy

mencionada ($n=20$, 20%) fue la de “Recursos pedagógicos” donde los estudiantes indicaron que les gustaría incluir recursos como libros, PDFs, manuales, etc. para fortalecer la comprensión del inglés técnico en el área de ingeniería. Seguido de esto, los participantes señalaron los recursos que consideran más relevantes para mejorar el aprendizaje del inglés técnico, estas fueron las respuestas:

Los estudiantes consideran que uno de los recursos más útiles para mejorar el aprendizaje del inglés técnico (en este caso inglés para ingeniería), destacaron el uso de software o plataformas en línea para practicar inglés técnico. Como parte de esta sección del instrumento de investigación, también se incluyó un ítem donde se le preguntó de manera más específica a los alumnos que conocimientos esperan obtener de un curso enfocado a enseñar la terminología técnica utilizada en ingeniería en idioma inglés, estas fueron sus aportaciones: La mayoría de los participantes ($n=29$, 29%), eligió la opción de “mejorar mi vocabulario técnico” con referencia a sus expectativas sobre un curso enfocado a la terminología técnica evidenciando la necesidad de los estudiantes por fortalecer su conocimiento en dicho vocabulario. Seguido de esto, los alumnos ($n=21$, 21%) seleccionaron la opción “mejorar mi capacidad de hablar y presentar en inglés” lo cual sustenta las opciones presentadas en los ítems anteriores, que evidencia al vocabulario de ingeniería en inglés) como una de las áreas con mayor dificultad para los alumnos.

Seguido de esto se le cuestionó a los estudiantes sobre sus principales expectativas en una propuesta didáctica de inglés para ingenierías. La mayoría de

los participantes enfatiza la importancia del vocabulario técnico en inglés relevante para su formación profesional, con un ($n=99$, 99%) de aceptación, lo que indica que este aspecto debe ser un eje central en la propuesta didáctica. Asimismo, un ($n=95$, 95%) de los alumnos consideran fundamental la inclusión de actividades que trabajen de manera colaborativa las cuatro habilidades lingüísticas (habla, escritura, escuchar y lectura) dentro de un contexto técnico, lo que destaca la necesidad de un enfoque comunicativo e integral en la enseñanza del idioma inglés. Estos hallazgos aportan información relevante para el diseño de una propuesta didáctica alineada con las necesidades de los estudiantes de ingeniería, priorizando el desarrollo de habilidades lingüísticas aplicadas a su campo profesional.

Uno de los aspectos más relevantes identificados es la necesidad de fortalecer la competencia comunicativa en Inglés con Propósitos Específicos, particularmente en lo referente al dominio del vocabulario técnico, la pronunciación y la comprensión auditiva. La mayoría de los estudiantes considera que una mejor preparación en inglés no solo facilitaría su aprendizaje dentro del aula, sino que también abriría oportunidades profesionales y académicas en el futuro. Además, los resultados muestran que un porcentaje considerable de alumnos ha experimentado dificultades para comprender la terminología técnica y participar activamente en clase, lo que destaca la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas enfocadas en estos aspectos. Lo anterior sugiere que, aunque existen barreras lingüísticas, los alumnos

han encontrado maneras de adaptarse a las exigencias académicas. Sin embargo, la percepción general apunta a la demanda de optimizar la enseñanza del inglés técnico a través de metodologías más dinámicas y contextualizadas. Los estudiantes manifestaron su preferencia por estilos de aprendizaje kinestésico y visual, así como por actividades prácticas que les permitan aplicar el inglés en contextos reales.

3.6 Diseño e Implementación de la propuesta

El objetivo de esta propuesta es proporcionar a los estudiantes de Ingeniería una herramienta efectiva para desarrollar su competencia comunicativa en inglés en un contexto académico y profesional. Para lograr este objetivo, la propuesta didáctica se diseñó con base en los principios del enfoque comunicativo y la producción oral. Asimismo, se integraron estrategias de aprendizaje kinestésico y visual con el propósito de maximizar la participación de los alumnos. La presente propuesta se fundamenta en el diseño de cuatro unidades de 50 minutos cada una y se desarrolló dentro de un salón de clases en ya mencionada Facultad ubicada en el noreste de México, dichas unidades están originadas de la habilidad lingüística del habla enfocada en el aprendizaje del Inglés Con Propósitos Específicos en el área de ingeniería mediante la producción oral.

La presente propuesta didáctica se fundamenta en la adquisición de la competencia comunicativa en Inglés Con Propósitos Específicos, centrada en la producción oral dentro del área de la ingeniería. En este sentido, se busca que los estudiantes no solo dominen la terminología técnica en inglés,

sino que también sepan cuándo y cómo emplearla de manera efectiva en situaciones académicas y profesionales. Para que lo anterior sea posible, la presente propuesta integra metodologías activas como la producción oral, alineándose con las ideas de Burns (2019), quien destacó la importancia de construir tareas comunicativas que promuevan la participación, la mejora de la fluidez y la coherencia en el habla. Asimismo, Wade (2009), enfatizó que la competencia oral se fortalece por medio de la interacción en diversos ámbitos, lo que permite a los alumnos desarrollar habilidades lingüísticas. En este contexto, la propuesta incorpora estrategias para mejorar la producción de los estudiantes mediante el uso de videos, glosarios especializados, plataformas interactivas y dinámicas (ver Anexo B).

4. Resultados de la Implementación

Para medir la efectividad del curso, al finalizar la implementación se les brindó a los estudiantes un instrumento de escala Likert (ver Anexo C), donde los alumnos pudieron compartir su experiencia al tomar el curso, estas fueron algunas de las respuestas más relevantes obtenidas mediante la aplicación de este instrumento: La mayoría de los participantes ($n=15$, 93.80%) afirmó estar totalmente de acuerdo con la idea de que el contenido presentado en el curso fue relevante para su carrera de ingeniería. Gran parte de los participantes ($n=12$, 75%) afirmó estar totalmente de acuerdo con la idea de los temas abordados a lo largo del curso les ayudaron a comprender mejor el inglés técnico. En base a las respuestas brindadas en los ítems anteriores, podemos concluir que

los participantes consideran el contenido del curso relevante y de gran ayuda para su formación en el área de inglés con pronósticos enfocados en el área de ingeniería.

Las siguientes interrogantes de esta sección continúan con la misma línea de investigación y se enfocan en obtener las experiencias de los alumnos con respecto a su participación en el curso y su opinión sobre el contenido que se revisó en dicho curso. Las respuestas recabadas indican que, la mayoría de los alumnos que fueron partícipes del curso ($n=15$, 93.80%) indicaron estar totalmente de acuerdo con que aprendieron vocabulario técnico útil para sus asignaturas. Lo anterior, refuerza uno de los objetivos del curso que está directamente alineado con este punto: Fomentar la producción escrita y oral a través de la redacción de procesos y explicaciones técnicas en inglés.

Seguido de esto, la siguiente sección del instrumento cuestiona a los estudiantes que participaron en el curso sobre la metodología implementada y los recursos utilizados durante el desarrollo del mismo. La primera pregunta de esta sección cuestiona a los alumnos sobre las actividades ejecutadas en el curso: Gran parte de los participantes ($n=14$, 87.50%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que las actividades presentadas durante el curso fueron dinámicas y favorecieron su participación. Lo anterior se alinea directamente con los objetivos específico delimitados en la propuesta: Fortalecer la habilidad del habla en inglés de los alumnos mediante la práctica y la participación en actividades y dinámicas. Seguido de esto, los participantes contestaron la siguiente pregunta que aborda la temática de las plataformas digitales utilizadas en el curso, los alumnos dieron

su opinión y contestaron lo siguiente: Con respecto al uso de plataformas digitales durante el curso, la mayoría de los estudiantes ($n=12$, 75%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que el uso de plataformas digitales facilitó su aprendizaje. También, durante el curso, implementó el trabajo colaborativo para el desarrollo de las actividades en el aula y por medio de diversas plataformas digitales como Nearpod, Wordwall, Mentimeter, etc.

Por lo anterior, se les cuestionó a los participantes sobre sus experiencias al trabajar de manera colaborativa con sus compañeros a lo largo del curso, a lo que respondieron lo siguiente: Con base a la información obtenida, se concluyó que la mayoría de los estudiantes ($n=14$, 87.50%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que las actividades en equipo implementadas durante el curso fomentaron el aprendizaje colaborativo. Asimismo, con respecto a la metodología utilizada en el curso, durante esta sección del instrumento, se les preguntó a los participantes sobre el enfoque implementado durante el curso, a lo cual, los alumnos contestaron lo siguiente:

Con base en la información obtenida, se concluyó que la mayoría de los estudiantes ($n=11$, 68.80%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que el enfoque del curso fue adecuado para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. La información planteada anteriormente tiene fundamento en el objetivo general de la propuesta, el cual redacta que se busca: Desarrollar la producción oral en Inglés con Propósitos Específicos nivel B2, en el

área de la ingeniería, mediante el fortalecimiento de la habilidad lingüística del habla. De igual manera, la siguiente sección del instrumento cuestiona a los alumnos sobre el desarro-

llo de las diversas habilidades lingüísticas en inglés durante la implementación del curso: Inglés Con Propósitos Específicos para ingeniería. A lo cual, los estudiantes contestaron lo siguiente:

Tabla 6
Habilidad de Escucha

Mejoré mi habilidad de escucha en inglés técnico:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	5	31.30%
Totalmente de acuerdo	11	68.80%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Tabla 7
Habilidad de Lectura

Me siento más seguro/a al leer textos técnicos en inglés:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	3	18.80%
Totalmente de acuerdo	13	81.30%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Tabla 8
Habilidad del Habla

Fortalecí mi habilidad para hablar sobre temas de ingeniería en inglés:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	5	31.30%
Totalmente de acuerdo	11	68.80%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Tabla 9
Habilidad de Escritura

Logré redactar procedimientos y explicaciones técnicas en inglés con mayor claridad:	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
De acuerdo	4	25%
Totalmente de acuerdo	12	75%
Total general	16	100%

Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Con base a la información presentada en la Tabla 6, podemos concluir que, la mayoría de los alumnos ($n=11$, 68.80%) indicó haber mejorado la habilidad lingüística del habla durante el curso. En la Tabla 7, se presentó la información con relación al desarrollo de la habilidad lingüística de lectura, donde, gran parte de los estudiantes ($n=13$, 81.30%) indicó sentirse mas seguro/a al leer textos técnicos en idioma inglés. En la Tabla 8 ubicamos la habilidad lingüística del habla, donde los participantes ($n=11$, 68.80%) señalaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que fortalecieron dicha habilidad para hablar sobre temas de ingeniería en inglés. Por último, los participantes ($n=12$, 75%) indicaron estar totalmente de acuerdo con la idea de que logra redactar procedimientos y explicaciones técnicas en inglés con mayor claridad, después de haber tomado el curso. La última sección del instrumento aborda de manera general una evaluación del curso, donde se les cuestionó a los estudiantes sobre sus expectativas con respecto a dicho curso, la posible implementación del curso de manera

educativos, entre otros. Estas fueron las respuestas obtenidas: El curso cumplió con las expectativas de los participantes ($n=15$, 93.80%); Los alumnos están totalmente de acuerdo con la idea de que este tipo de curso debería incluirse en el programa académico ($n=14$, 87.50%). Por último, a los alumnos les gustaría seguir desarrollado su competencia en Inglés Con Propósitos Específicos ($n=15$, 93.80%).

5. Conclusiones

El presente estudio se propuso desarrollar una propuesta didáctica de Inglés con Propósitos Específicos (IPE) adaptada al nivel B2 del MCERL, tomando como base las percepciones y necesidades lingüísticas de estudiantes de ingeniería que cursan asignaturas impartidas en inglés. Para ello, se empleó una metodología de investigación-acción que permitió recolectar y analizar información sobre los retos comunicativos que enfrentan los estudiantes, así como evaluar la efectividad de la propuesta implementada. En respuesta a la primera pregunta de investigación (referente a las necesidades y opiniones del estudiantado

al enfrentarse a contenidos disciplinares en inglés), se identificó una necesidad clara de fortalecer la competencia comunicativa, particularmente en lo que respecta al vocabulario técnico, la lectura de textos académicos, la redacción clara y la expresión oral.

Aunque los alumnos presentaban inicialmente dificultades en estas áreas, la mayoría manifestó avances significativos tras participar en el curso propuesto. Los resultados mostraron una alta valoración del contenido del curso, considerado relevante por el 93.80% de los estudiantes ($n=15$), y una percepción positiva sobre su impacto en el dominio del inglés técnico (75%, $n=12$). Además, se destacó la efectividad de metodologías activas como el trabajo colaborativo, el uso de plataformas digitales y las actividades dinámicas, que favorecieron tanto la participación como el aprendizaje. Respecto a la segunda pregunta de investigación (sobre el diseño de una propuesta didáctica), los hallazgos indicaron que un curso de IPE exitoso debe incluir contenidos técnicos contextualizados, alinearse con el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y ofrecer oportunidades equilibradas para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, lectura, producción escrita y expresión oral.

Autores como Cativo de Cornejo (2015) y Chuvashova (2018) respaldaron este enfoque, al señalar que el IPE en ingeniería no solo atiende necesidades lingüísticas concretas, sino que también facilita el acceso a materiales auténticos y mejora la comprensión de conceptos técnicos, lo cual resulta clave para desensolverse en

contextos académicos y profesionales globales. La propuesta diseñada fue integrada dentro de un curso de inglés general nivel B2 y evaluada mediante un instrumento que recogió la experiencia de los participantes. Los resultados generales fueron positivos: los estudiantes reconocieron avances en su dominio del vocabulario técnico, la lectura de textos especializados y la producción oral y escrita en contextos de ingeniería.

Asimismo, valoraron las actividades dinámicas, la colaboración entre pares y el uso de herramientas digitales, todo lo cual favoreció una experiencia de aprendizaje más significativa. La mayoría de los participantes expresó que el curso superó sus expectativas y consideró que este tipo de propuestas deberían incorporarse de manera permanente en los programas de estudio de ingeniería. No obstante, el estudio también presentó algunas limitaciones. Entre ellas, el tamaño reducido del grupo piloto y el carácter voluntario de la participación, que implicó una posible sobrerrepresentación de estudiantes motivados. Asimismo, el periodo de implementación fue breve, lo cual impidió evaluar el impacto a largo plazo en el desarrollo lingüístico de los alumnos. Finalmente, el estudio se centró en tres carreras específicas dentro del ámbito de la ingeniería, por lo que los resultados no son generalizables a todas las disciplinas.

A partir de estas observaciones, se sugiere que futuras investigaciones amplíen el alcance del estudio a otras facultades, niveles académicos y especialidades de ingeniería, para obtener una visión más representativa y profunda de las necesidades lingüísticas en este campo. También sería recomendable extender la duración

del curso y realizar seguimientos longitudinales para observar la evolución del desempeño lingüístico a lo largo del tiempo. En conclusión, este estudio demuestra que una propuesta didáctica de IPE bien diseñada y alineada con el nivel B2-level del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas puede contribuir significativamente al fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes

Referencias

- Bakar, N. I. A., Noordin, N., & Razali, A. B. (2019). Improving oral communicative competence in English using project-based learning activities. *English Language Teaching*, 12(4), 73–84. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p73>
- Baker, W., & Hüttner, J. (2017). English and more: A multisite study of roles and conceptualizations of language in English medium multilingual universities from Europe to Asia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(6), 501–516. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1207183>
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 1–11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225673>
- Cativo de Cornejo, A. L. (2015). La importancia del idioma inglés para propósitos específico. *Revista Tecnológica*, 7(1), 64–66. <http://redicces.org.sv/jspui/handle/10972/2546>
- Chuvashova, A. D. (2018). Professional English for engineering students: Relevance and importance of the course. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*.

de ingeniería, siempre que se base en sus necesidades reales, utilice metodologías activas y contemple una evaluación formativa continua. La experiencia positiva del alumnado refuerza la importancia de integrar este tipo de propuestas de manera sistemática en la formación profesional, en especial en contextos donde el inglés se utiliza como lengua de instrucción en asignaturas técnicas.

- Серия: Образование. Педагогические науки, 10(4), 87–98. <https://doi.org/10.14529/ped180411>
- Clement, A., & Murugavel, T. (2015). English for employability: A case study of the English language training need analysis for engineering students in India. *English Language Teaching*, 8(2), 116–125. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p116>
- Díaz Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11–33. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19667>
- Domínguez, M. B., Céliz, C. A. A., Rivarola, M., & Busso, N. (2020). El aula invertida: Un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 192–201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7869097>
- EF Education First. (2023). *EF English proficiency index 2023*. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Elizondo González, J. F., Pilgrim, Y. L., & Sánchez Viquez, E. (2018). *English for mechanical engineering students: Gear up* [Tesis de

- maestría, Universidad de Costa Rica]. Repositorio SIBDI. <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/10e08077-3060-43a4-bb36-1783cb448ab3>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Definición conceptual o constitutiva. En *Metodología de la investigación* (6ª ed., pp. 119–125). México: McGraw-Hill.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202–220. <https://doi.fil.b.ac.rs/volume.php?pt=journals&issue=esptoday-2022-10-2&i=1>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Communicative action and the public sphere. *Strategies of qualitative inquiry*, 3, 271–330.
- Liendo, J. (2022). 10 estadísticas del inglés en México: ¿Cuánto saben? <https://www.papora.com/es/estudios/estadisticas-ingles-mexico/>
- Liu, Y., & Hu, G. (2021). Mapping the field of English for specific purposes (1980–2018): A co-citation analysis. *English for Specific Purposes*, 61, 97–116. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.10.003>
- Ramírez Gómez, L., Pérez-Maya, C., & Lara Villanueva, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Consejo de Redacción*, 12, 012–02. <https://revistadecooperacion.com/numero12/numero12.pdf#page=13>
- Rosales Bremont, B. L., Zarate Ortiz, J. F., & Lozano Rodríguez, A. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. *Sinéctica*, 41, 2–11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200014&lng=es&tlng=es
- Saunders, L., & Somekh, B. (2009). Action research and educational change: Teachers as innovators. En N. Somekh & C. Lewin (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 190–201). SAGE Publications.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. En J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1–7). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, 10, 156–167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011>

Anexos

Figura 3

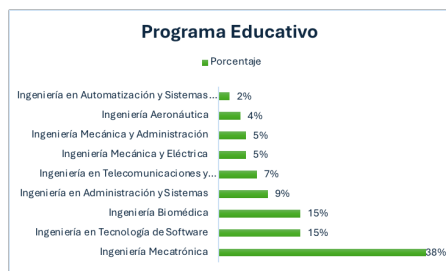
Expectativas del Curso de los Alumnos



Fuente: Autoría personal, obtenida del análisis de los datos recolectados con el pilotaje del instrumento.

Figura 4

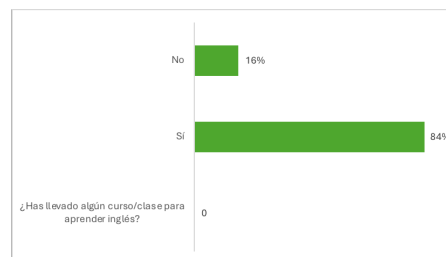
Programa Educativo que Cursa el Alumnado



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 5

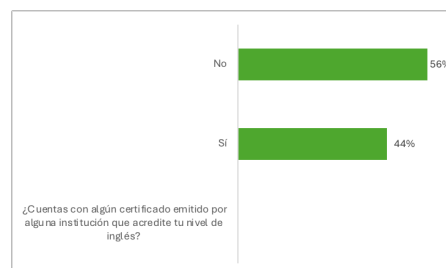
Preparación Previa



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

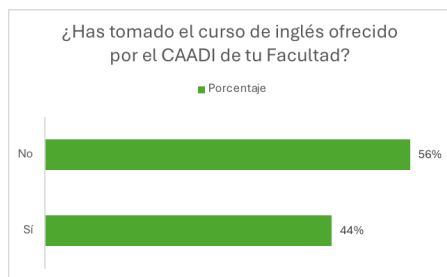
Figura 6

Diploma o Certificados



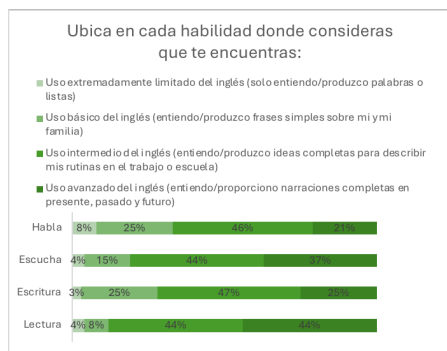
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 7
Cursos del CAADI



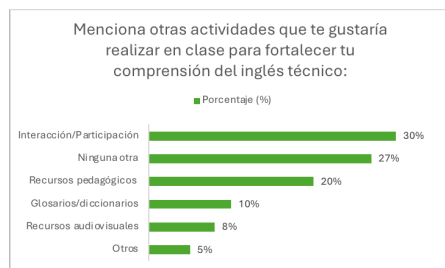
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 8
Cuatro Habilidades Lingüísticas del Inglés



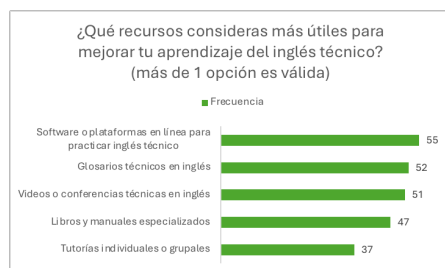
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 9
Actividades para Fortalecer la Comprensión del Inglés Técnico



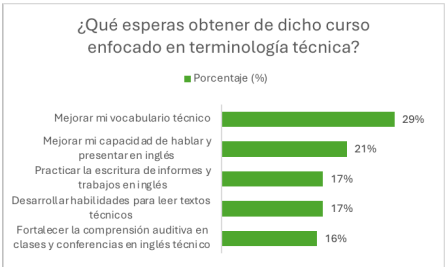
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 10
Recursos Útiles de Acuerdo con los Participantes



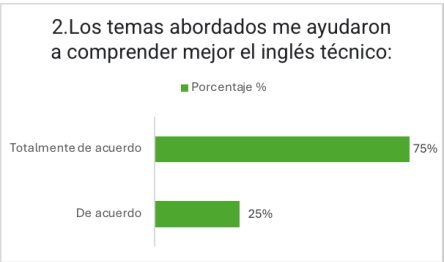
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 11
Expectativas sobre el Curso



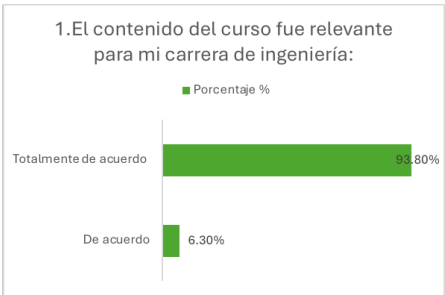
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 13
Temáticas Abordadas en el Curso



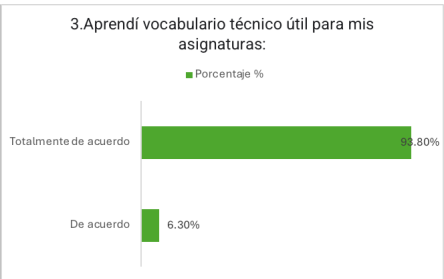
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 12
Relevancia del Curso



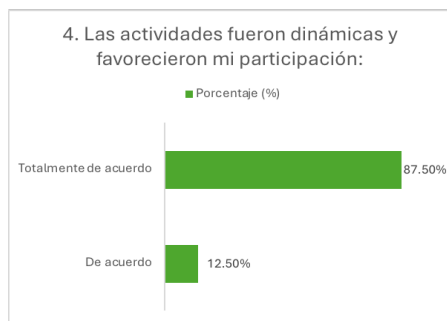
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 14
Aprendizaje del Vocabulario Técnico



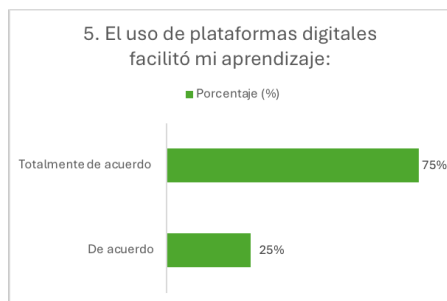
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 15
Actividades y Participación



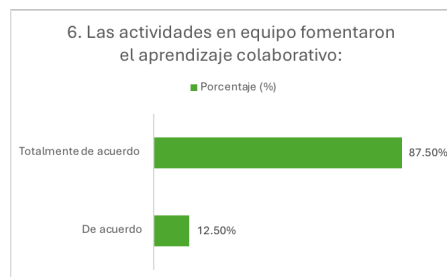
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 16
Plataformas Digitales



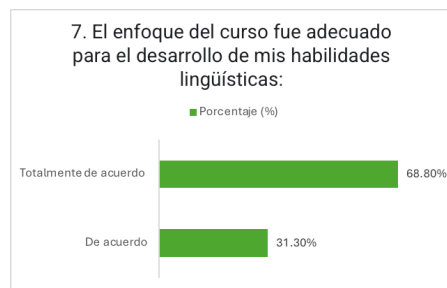
Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 17
Aprendizaje Colaborativo



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Figura 18
Habilidades Lingüísticas



Fuente: Autoría personal, basada en el análisis de los datos recopilados mediante el instrumento de investigación.

Anexo A) Instrumento de investigación
<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=EZDKym-p73kSGHwlaLKiDt2uv1xHlr7dMpJ-dExV6gjtUQUYwRINSWU4wNFIW-TEFISzBPWktFU0U3TS4u>

Anexo B) Propuesta didáctica

Inglés con Propósitos Específicos para Ingeniería	
Nivel de estudios:	Superior
Dependencia:	Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
Modalidad:	Presencial Escolarizada
Frecuencias por semana:	2
Período:	Enero-Junio 2025
Objetivo general:	Desarrollar la producción oral en Inglés Con Propósitos Específicos nivel B2, en el área de la ingeniería, mediante el fortalecimiento de la habilidad lingüística del habla.
Objetivos específicos:	Fortalecer la habilidad del habla en inglés de los alumnos mediante la práctica y la participación en actividades y dinámicas. Desarrollar la habilidad de producción oral a través de la exposición a material técnico en inglés, incluyendo videos y conversaciones sobre Inglés Con Propósitos Específicos en la ingeniería. Mejorar la comprensión lectora en inglés mediante el análisis y discusión de textos técnicos y manuales. Fomentar la producción escrita y oral a través de la redacción de procesos y explicaciones técnicas en inglés.
Contenido:	Curso: "Inglés Con Propósitos Específicos para Ingeniería". Esta propuesta está basada en el desarrollo de la habilidad lingüística del habla mediante unidades de aprendizaje enfocadas al aprendizaje del Inglés Con Propósitos Específicos en el área de ingeniería. Dichas unidades se establecen de la siguiente manera: Unidad 1 Introducción al Inglés Con Propósitos Específicos en ingeniería: Los estudiantes conocerán el propósito del curso y la importancia del inglés en el ámbito de la ingeniería. Se presentará vocabulario técnico básico mediante actividades interactivas. A través de plataformas digitales como Nearpod y Wordwall, los estudiantes identificarán y practicarán términos clave, fortaleciendo su competencia comunicativa y su confianza en el uso del inglés en contextos técnicos.

	Unidad 2 Escuchando a la ingeniería: Desarrollo de las habilidades de la escucha y el habla en el Inglés Con Propósitos Específicos: enfocada en mejorar la comprensión auditiva y expresión oral de los estudiantes mediante la exposición a material audiovisual relacionado con la ingeniería. Se utilizarán videos técnicos en inglés de plataformas como YouTube para identificar términos clave y estructuras lingüísticas. Además, los estudiantes realizarán actividades de análisis y cuestionarios en línea para reforzar la comprensión y discutir el contenido de los materiales presentados. Unidad 3 Desarrollo de la Producción Oral a través de Textos Técnicos: Análisis y discusión de textos especializados, como manuales técnicos y documentos de ingeniería en inglés. Se trabajará con vocabulario técnico mediante plataformas como Nearpod y actividades de discusión en equipo. A través del análisis de fragmentos de textos, los estudiantes identificarán y discutirán sobre palabras clave y estructuras relevantes, fortaleciendo su capacidad para comprender y procesar información escrita en inglés. Unidad 4 Redacción Técnica en Inglés para Ingeniería: Producción escrita y oral enfocada en la redacción de procedimientos y explicaciones técnicas en inglés. Se analizarán ejemplos de textos técnicos para identificar estructuras comunes y se realizarán ejercicios de escritura colaborativa utilizando herramientas digitales como Microsoft Word. Los estudiantes aplicarán conectores secuenciales y vocabulario técnico en la redacción de procesos propios, fomentando la claridad y precisión en la comunicación dentro del ámbito de la ingeniería.

Unidad 1

Unidad 1 Introducción al Inglés Con Propósitos Específicos en ingeniería.	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma Google Forms Plataforma Nearpod Plataforma Wordwall Pizarrón
Objetivo general:	Fortalecer la habilidad del habla en inglés de los alumnos mediante la práctica y la participación en actividades y dinámicas.

Objetivos específicos:	Identificar vocabulario técnico básico en inglés relacionado con la ingeniería mediante actividades interactivas en plataformas digitales. Desarrollar la pronunciación y fluidez oral a través de la práctica guiada del Inglés Con Propósitos Específicos en ingeniería. Fomentar la interacción oral en inglés mediante dinámicas colaborativas.
Evaluación:	Diagnóstica
Secuencia didáctica	
Unidad 1	Fecha: 04 de abril de 2025. Sesión: 1
Presentación del curso y objetivos (5 min.):	El facilitador presenta el propósito del curso y su enfoque en la competencia comunicativa oral en la ingeniería. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Qué tan importante creen que es hablar inglés en el campo de la ingeniería? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Breve explicación sobre la importancia del Inglés Con Propósitos Específicos en la ingeniería.
Presentación del vocabulario técnico (15 min.):	Mediante una presentación en la plataforma Nearpod, el facilitador explica la terminología básica utilizada en el inglés en el área de ingeniería. Enlace Nearpod Los estudiantes, en equipos, seleccionan 3 términos de los explicados previamente y, en sus palabras, lo explican y ejemplifican en su libreta. Aleatoriamente, los estudiantes realizan una breve exposición oral de sus respuestas.
Práctica del vocabulario técnico (15 min.):	El facilitador comparte un enlace a la plataforma Wordwall con un juego sobre el significado de los términos estudiados previamente. Enlace Wordwall En equipos, los estudiantes contestan la actividad. El facilitador brinda retroalimentación sobre la pronunciación a cada estudiante, en caso de ser necesaria.
Cierre y reflexión (15 min.):	El facilitador realiza una discusión con el grupo para reflexionar sobre los términos que consideraron tienen mayor dificultad. De manera voluntaria, los estudiantes comparten sus ideas con el grupo.

Fuente: Autoría personal.

Unidad 2

Unidad 2 Escuchando a la ingeniería: Desarrollo de las habilidades de la escucha y el habla en el Inglés Con Propósitos Específico .	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma YouTube Plataforma Google Forms Plataforma Mentimeter Pizarrón
Objetivo general:	Desarrollar las habilidades de comprensión auditiva y producción oral en inglés a través de la exposición a material técnico, incluyendo videos y conversaciones sobre Inglés Con Propósitos Específicos en la ingeniería, fomentando la comunicación efectiva en contextos profesionales.
Objetivos específicos	Identificar términos técnicos en inglés a partir de material audiovisual. Mejorar la comprensión auditiva mediante el análisis de conversaciones y explicaciones técnicas en inglés. Fomentar la interacción oral a partir de la discusión sobre el contenido de los videos presentados.
Evaluación:	Formativa
Secuencia didáctica	
Unidad 2	Fecha: 07 de abril de 2025. Sesión: 2
Introducción a la Unidad (5 min.):	El facilitador explica la importancia de la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés técnico en ingeniería. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Han tenido dificultades al entender términos técnicos en inglés cuando ven un video o escuchan una conferencia? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Se presentan los objetivos de la sesión.
Presentación del material audiovisual (15 min.):	Se proyecta un video técnico en inglés relacionado con la ingeniería en la plataforma YouTube. Enlace YouTube Durante el video, los estudiantes deben tomar nota de términos técnicos y frases clave. El facilitador pausa el video en momentos clave para verificar la comprensión y discutir en grupo.

Ejercicio de comprensión auditiva (15 min.):	Se comparte un cuestionario en la plataforma Google Forms, donde los estudiantes deben responder en equipos preguntas de opción múltiple basadas en el video. Enlace Google Forms Voluntariamente, los estudiantes expresan sus respuestas con el resto del grupo. El facilitador brinda retroalimentación y refuerza los conceptos clave.
Cierre y reflexión (15 min.):	De manera individual, los estudiantes utilizan la plataforma Mentimeter para realizar una lluvia de ideas de los conceptos vistos en clase. Enlace Mentimeter El facilitador realiza una discusión con el grupo para reflexionar sobre las respuestas brindadas durante la actividad.

Fuente: Autoría personal.

Unidad 3

Unidad 3 Desarrollo de la Producción Oral a través de Textos Técnicos	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma Nearpod Pizarrón
Objetivo general:	Fortalecer las habilidades de producción oral y comprensión lectora en inglés a través del análisis y discusión de textos técnicos y manuales especializados en ingeniería, fomentando el uso preciso del vocabulario técnico y la expresión clara de ideas.
Objetivos específicos	Identificar vocabulario técnico clave en textos especializados en ingeniería. Analizar la estructura y contenido de manuales técnicos en inglés para mejorar la comprensión lectora. Fomentar la discusión y el análisis colaborativo de textos técnicos en inglés.
Evaluación:	Formativa
Secuencia didáctica	
Unidad 3	Fecha: 09 de abril de 2025. Sesión: 3

Introducción a la Unidad (5 min.):	El facilitador explica la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés técnico aplicado a la ingeniería. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Han tenido dificultades al leer manuales o documentos técnicos en inglés? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Se presentan los objetivos de la sesión.
Exploración de los contenidos (15 min.):	Mediante una presentación en la plataforma Nearpod, el facilitador introduce una serie de términos técnicos comúnmente utilizados en manuales y documentos de ingeniería. Enlace Nearpod
Análisis de un texto (20 min.):	Los estudiantes reciben un extracto de una guía técnica en inglés. En equipos, los estudiantes discuten el significado del contenido y lo explican entre ellos. El facilitador comienza la discusión, aclarando y brinda dos ejercicios con relación al texto brindado. De manera voluntaria, los estudiantes pasan al pizarrón a contestarlos.
Cierre y reflexión (10 min.):	El facilitador realiza una discusión con el grupo para reflexionar sobre las respuestas brindadas durante el análisis del texto.

Fuente: Autoría personal.

Unidad 4

Unidad 4 Redacción Técnica en Inglés para Ingeniería: Producción escrita y oral enfocada en la redacción de procedimientos y explicaciones técnicas en inglés.	
Tiempo:	50 minutos
Recursos:	Dispositivos móviles Plataforma Google Forms Plataforma Nearpod Plataforma Microsoft Word Pizarrón

Objetivo general:	Desarrollar la habilidad de producción escrita y oral en inglés a través de la redacción y exposición de procedimientos y explicaciones técnicas en el ámbito de la ingeniería, fomentando la precisión, claridad y uso adecuado del lenguaje técnico.
Objetivos específicos	Identificar y discutir sobre el vocabulario técnico clave para la redacción de procesos en inglés. Redactar y exponer explicaciones técnicas claras y precisas en inglés. Fomentar la revisión y corrección colaborativa de textos técnicos.
Evaluación:	Formativa
Secuencia didáctica	
Unidad 4	Fecha: 11 de abril de 2025. Sesión: 4
Introducción a la Unidad (5 min.):	El facilitador explica la importancia de la producción escrita y oral en la ingeniería, resaltando su uso en informes, manuales y documentación técnica. Por medio de la plataforma Google Forms se formula la pregunta introductoria: ¿Han tenido que escribir y leer procedimientos técnicos en inglés?, ¿cuáles han sido sus principales dificultades? Enlace Google Forms Los alumnos contestan la pregunta en equipos en la plataforma. Se presentan los objetivos de la sesión.
Análisis de textos técnicos (15 min.):	Mediante una presentación en la plataforma Nearpod, el facilitador introduce las estructuras gramaticales más utilizadas en la redacción de procesos técnicos. Enlace Nearpod En equipos, los estudiantes analizan un fragmento de una guía técnica, identificando las partes esenciales del texto. Enlace guía técnica Los estudiantes realizan una lluvia de ideas oral sobre las características esenciales de la escritura y el facilitador escribe las ideas en el pizarrón.
Redacción de textos técnicos (20 min.):	En equipos, los estudiantes redactan un breve procedimiento técnico en inglés basado en un tema de su área de estudio y con una rúbrica. Utilizando la Plataforma Microsoft Word, los equipos redactan su procedimiento aplicando la estructura y el vocabulario revisado. El facilitador monitorea el avance y brinda retroalimentación.

Cierre y reflexión (10 min.):	Los equipos intercambian sus textos y revisan mediante una rúbrica el procedimiento escrito por otro equipo, identificando posibles mejoras y realizando comentarios constructivos. Se realiza una discusión oral final en grupo para reflexionar sobre las dificultades encontradas y las estrategias para mejorar la escritura técnica en inglés.

Fuente: Autoría personal.

Anexo C) Instrumento de evaluación de la implementación

<https://forms.gle/9CX1cyL4F3qam7abA>