

# FILOSOFÍA DEL LENGUAJE COMO EJE ARTICULADOR PARA CONSOLIDAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN SECUNDARIA

Víctor Manuel Alvirde Herrera

Maestro en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal Universidad Nacional Rosario Castellanos. [vic.alv.hrr@gmail.com](mailto:vic.alv.hrr@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4572-4499>

Recibido: 22 de octubre 2025.

Aceptado: 20 de noviembre 2025.

## Resumen

Se diseñó, implementó y evaluó una intervención pedagógica sustentada en la filosofía del lenguaje, con énfasis en los juegos del lenguaje de Wittgenstein y la competencia lingüística de Chomsky, para consolidar aprendizajes significativos en Lengua Materna Español, Fase 6, dentro del Plan de Estudios 2022. La investigación se desarrolló con enfoque mixto de predominio cualitativo, estudio de caso en aula y diseño cuasiexperimental de grupo único con mediciones pretest-postest. Participaron 30 estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo”, en Iztapalapa, durante el ciclo escolar 2022-2023. Se aplicaron prueba metalingüística,

cuestionario actitudinal, rúbricas, portafolios, bitácoras y observación. La media metalingüística aumentó de 58.4 a 75.6; el debate final alcanzó 10.8/14. Los hallazgos muestran mayor precisión conceptual, argumentación más consistente y valoración situada de la diversidad lingüística.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; competencia metalingüística; diversidad lingüística; educación secundaria; filosofía del lenguaje.

## Abstract

This article reports the design, implementation, and evaluation of a pedagogical intervention grounded in philosophy of language, particularly Wittgenstein's language games and Chomsky's linguistic competence, to consolidate meaningful learning in Spanish as Mother Tongue, Phase 6, within Mexico's 2022 curriculum. The study used a qualitatively oriented mixed-methods approach, classroom case-study logic, and a single-group quasi-experimental pretest-posttest design. Participants were 30 third-grade secondary students at Escuela Secundaria Técnica No. 89 "Francisco Luna Arroyo," Iztapalapa, during the 2022-2023 school year. Instruments included a metalinguistic test, an attitudes questionnaire, oral and written rubrics, portfolios, learning logs, and classroom observation. Metalinguistic scores increased from 58.4 to 75.6; final debate performance reached 10.8/14. Findings show greater conceptual precision, stronger argumentation, and situated valuing of linguistic diversity.

Keywords: Linguistic diversity; meaningful learning; metalinguistic competence; philosophy of language; secondary education.

## Introducción

En el horizonte educativo mexicano actual, donde la innovación pedagógica se invoca con frecuencia como consigna y con menor frecuencia como arquitectura de aula verificable, la enseñanza de Lengua Materna Español conserva una tensión de fondo: el currículo recono-

ce el lenguaje como construcción cognitiva, social y cultural, mientras ciertas prácticas escolares todavía reducen el trabajo lingüístico a corrección normativa, acumulación terminológica, reproducción de definiciones o resolución mecánica de ejercicios. Esa tensión, más que un desajuste menor entre documento y práctica, incide directamente en la posibilidad de que los estudiantes comprendan el lenguaje como mediación epistémica, como práctica social, como forma de vida y como instrumento de configuración de la realidad. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), al colocar la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica y la apropiación cultural a través de la lectura y la escritura entre sus ejes articuladores, obliga a replantear la didáctica del español desde una perspectiva que no se conforme con enseñar “la lengua correcta”, sino que habilite condiciones para pensar los usos, los contextos, los registros, las variaciones, las inferencias y los efectos sociales de la palabra (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a; DGDC-SEP, 2024).

La pertinencia de ese desplazamiento no descansa sólo en una preferencia teórica. La Ley General de Educación vincula la formación integral con la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos en distintas disciplinas; en esa trama normativa, el trabajo con el lenguaje adquiere estatuto formativo y no únicamente instrumental (Ley General de Educación [LGE], 2019, art. 18).

La NEM intensifica esa orientación al exigir que la escuela recupere condiciones situadas, saberes comunitarios y experiencias lingüísticas que suelen quedar fuera de la evaluación escolar ordinaria, aunque regulen de manera decisiva la participación de los adolescentes en la vida pública del aula y en los entornos donde negocian pertenencia, autoridad y reconocimiento. Dicha exigencia se vuelve particularmente visible en secundaria, tramo escolar donde la producción de argumentos, la lectura de discursos institucionales, la escritura de explicaciones y la toma de palabra frente a pares coinciden con procesos de subjetivación adolescente todavía inestables. La lengua, allí, no actúa como simple vehículo; distribuye posiciones, legitima voces, expone desigualdades y permite ensayar formas de agencia. Por esa

razón, una intervención didáctica que trabaja el significado como uso, la competencia lingüística como potencial generativo y la diversidad como condición de inteligibilidad puede incidir simultáneamente en desempeño escolar, reflexión crítica y valoración sociolingüística.

La filosofía del lenguaje ofrece un camino poco transitado en la educación básica mexicana, precisamente porque permite convertir el lenguaje en objeto de examen y, a la vez, en medio de producción de conocimiento. Cuando Wittgenstein (2002) desplaza la pregunta por la esencia del significado hacia el uso de las palabras en juegos del lenguaje, abre una vía fértil para el aula: el estudiante puede observar que hablar, argumentar, narrar, preguntar, corregir, ironizar o nombrar son prácticas reguladas por contextos, propósitos, reglas tácitas y acuerdos comunitarios. Cuando Chomsky (1999, 2007) distingue entre competencia y actuación, y muestra que la creatividad lingüística descansa en estructuras generativas que permiten producir enunciados nuevos, se vuelve posible trabajar con la dimensión formal del lenguaje sin separarla de la experiencia viva de los hablantes. Una línea mira la práctica; otra, la estructura. Ambas, llevadas al diseño didáctico, permiten configurar una intervención donde la reflexión metalingüística, la argumentación y la valoración de la diversidad lingüística dejen de ser objetivos declarativos y se conviertan en tareas, productos, evidencias y criterios de evaluación.

El problema que dio origen a esta investigación se situó en la brecha entre las aspiraciones curriculares de la NEM —aprendizaje significativo, contextualización, pensamiento crítico, valoración de la pluralidad lingüística— y las condiciones ordinarias de aula donde la diversidad suele aparecer como dato anecdótico, como tolerancia retórica o como referencia cultural secundaria. En este marco, el estudio se preguntó cómo contribuye la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje a la consolidación de aprendizajes significativos en estudiantes de tercer grado de secundaria; de manera derivada, examinó qué variaciones se observan en competencias metalingüísticas y actitudes hacia la diversidad lingüística entre una medición inicial y una final, qué transformaciones aparecen en la argumentación oral y escrita a lo largo de la secuencia didáctica, y qué mecanismos pedagógicos permiten explicar la dirección y magnitud de tales cambios.

El carácter situado del problema obliga a una precaución metodológica desde el inicio: este estudio no pretende generalizar de manera estadística a la totalidad de la educación secundaria mexicana. Su aporte se ubica en una zona más fina, aunque no menor: documentar cómo un grupo concreto, dentro de una escuela técnica vespertina y bajo condiciones curriculares determinadas, transforma progresivamente sus maneras de hablar sobre el lenguaje, de justificar sus decisiones expresivas y de reconocer variantes que antes circulaban sin estatuto analítico. La pregunta, por tanto, no se limita a verificar si aumentó una puntuación; indaga qué tipo de mediación convierte una categoría filosófica en práctica escolar observable. La hipótesis de investigación estableció que una intervención pedagógica fundamentada en la filosofía del lenguaje como eje articulador produciría diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y posttest en habilidad metalingüística, pensamiento crítico discursivo y valoración de la diversidad lingüística, con tamaño del efecto pedagógicamente relevante y evidencias cualitativas consistentes. La hipótesis nula sostuvo, en contraste, que la intervención no produciría diferencias significativas en esas medidas. Tal formulación no convirtió el aula en laboratorio descontextualizado; por el contrario, obligó a sostener una doble vigilancia: medición estructurada para advertir variaciones y análisis interpretativo para explicar cómo esas variaciones se producen, se estabilizan o se debilitan en la textura concreta de la interacción escolar.

El artículo se organiza en cinco movimientos. Primero, expone el marco teórico que sostiene la articulación entre filosofía del lenguaje, aprendizaje significativo, competencia metalingüística y diversidad lingüística. Luego describe materiales y métodos, con énfasis en el diseño mixto, la muestra, los instrumentos y el procedimiento de análisis. Después presenta resultados cuantitativos y cualitativos, integrados mediante síntesis analítica y lectura procesual. Enseguida discute los hallazgos a la luz de la teoría lingüística, pedagógica y curricular. Finalmente, ofrece conclusiones, límites, aportaciones y criterios de disponibilidad de datos y materiales.

Pensar la filosofía del lenguaje como eje articulador exige, antes de convertirla en estrategia didáctica, precisar qué tipo de mediación se le atribuye. No se trata de trasladar al aula una historia abreviada de la filosofía analítica ni de convertir a estudiantes de secundaria en lectores técnicos de tratados lingüísticos; se trata, con mayor exactitud, de emplear categorías filosóficas para rediseñar el modo en que los estudiantes observan, producen y justifican significados. Un eje articulador, en este sentido, no agrega un tema ornamental a la planeación, sino que organiza relaciones: enlaza contenidos nacionales, procesos de desarrollo de aprendizaje, productos, formas de evaluación y prácticas discursivas mediante una lógica que confiere sentido a la secuencia. Allí donde un contenido se dispersa en actividades sueltas, el eje articula; allí donde una tarea se vuelve rutina, el eje la vuelve pregunta. En el plano del diseño, esa mediación exigió una traducción cuidadosa: las categorías no ingresaron como definiciones que debían memorizarse, sino como reglas de lectura para examinar problemas. “Juego del lenguaje” permitió preguntar por la relación entre uso, situación y regla; “competencia” permitió distinguir entre posibilidad estructural y desempeño efectivo; “aprendizaje significativo” ofreció el criterio para enlazar saber previo, actividad y reorganización conceptual. La secuencia didáctica se construyó precisamente en esa intersección: cada actividad debía producir una evidencia discursiva y, a la vez, una ocasión para que el estudiante observara el mecanismo lingüístico que estaba poniendo en marcha. Desde la perspectiva wittgensteiniana, el significado no se aloja en una esencia privada ni en una correspondencia rígida entre palabra y objeto; se configura en el uso, en el juego, en la práctica compartida, en las reglas que los hablantes siguen, negocian o transforman dentro de una forma de vida (Wittgenstein, 2002). Esta tesis posee consecuencias pedagógicas inmediatas: permite enseñar la diversidad lingüística no como desviación respecto de una norma única, sino como pluralidad de usos legítimos situados en contextos de interacción. La corrección, entonces, deja de identificarse con homogeneidad abstracta y se aproxima a la adecuación: quién

habla, para quién, con qué propósito, bajo qué condiciones, en qué registro, dentro de cuál comunidad. La clase de español puede convertirse, bajo esa lectura, en un espacio de comparación de juegos lingüísticos, no en tribunal de pronunciaciones o modismos.

Chomsky aporta otra dimensión, indispensable para evitar que la enseñanza del uso se diluya en relativismo comunicativo. La noción de competencia lingüística permite reconocer que la diversidad de enunciados descansa en capacidades estructurales profundas, en reglas generativas que explican la creatividad del hablante y la posibilidad de producir y comprender oraciones no escuchadas antes (Chomsky, 1999, 2007). La intervención recogió esa idea mediante ejercicios de transformación sintáctica, contraste entre estructura superficial y sentido preservado, análisis de ambigüedades y reformulación controlada. Por esa vía, el estudiante no sólo “aprecia” variantes lingüísticas; aprende a mirar la organización interna del decir, sus desplazamientos, sus restricciones y sus efectos de sentido. El aprendizaje significativo, formulado por Ausubel, Novak y Hanesian (1983), permite completar la matriz pedagógica. Aprender significativamente supone relacionar información nueva con estructuras cognitivas previas de manera no arbitraria ni meramente memorística; de ahí que la intervención no pudiera limitarse a presentar conceptos filosóficos, ya que debía activar saberes, usos familiares, registros escolares, experiencias con variantes y producciones discursivas propias. La significatividad no nace de la espectacularidad de una actividad; se produce cuando el estudiante puede reorganizar lo que ya sabía, nombrar lo que antes usaba sin advertirlo, justificar sus decisiones lingüísticas y transferir ese saber a situaciones nuevas. Así, la filosofía del lenguaje se volvió puente entre conocimiento académico y experiencia ordinaria.

La consecuencia didáctica de esta lectura fue decisiva: la explicación teórica no podía preceder indefinidamente a la práctica, ni la práctica podía permanecer muda frente a sus propios procedimientos. Se alternaron experiencias de uso -debate, reformulación, comparación de registros, escritura breve- con momentos de explicitación metalingüística, de modo que el estudiante tuviera que nombrar el gesto lingüístico realizado y no únicamente completar la tarea. Esa exigencia

de nombrar, revisar y justificar produjo una forma de aprendizaje menos dependiente de la repetición inmediata y más cercana a la transferencia: reconocer un fenómeno lingüístico en un caso nuevo, explicar por qué se modifica el sentido al cambiar el orden de una frase o defender la legitimidad contextual de una variante. La competencia metalingüística ocupa el centro funcional de esta arquitectura. Diversos estudios han mostrado la relación entre reflexión sobre el lenguaje y desempeño en lectura y escritura (Andrés et al., 2014; Hugo y Meneses, 2021); al mismo tiempo, la producción argumentativa en secundaria suele evidenciar dificultades en estructura, adecuación retórica y organización de razones (Chimenti y Abusamra, 2024). Por ello, la intervención asumió que la reflexión metalingüística y la argumentación no son capacidades separadas: formular una tesis, distinguir premisas, anticipar objeciones, elegir conectores, precisar términos y reconocer ambigüedades implica saber mirar el lenguaje mientras se usa. Esa doble procedimiento —uso y vigilancia del uso— fue tratada como núcleo de la secuencia.

La diversidad lingüística, finalmente, funcionó como objeto curricular y como condición ética del aprendizaje. La literatura crítica sobre enseñanza del español en América Latina ha señalado la persistencia de visiones monolingües, eurocéntricas o normativas que invisibilizan prácticas comunicativas reales y reproducen jerarquías lingüísticas (García, 2014; UNESCO, 2021; Zavala, 2019). En el marco de la NEM, dicha diversidad no puede reducirse a tópico de sensibilización; debe incorporarse como material de trabajo: glosarios comunitarios, análisis de registros, comparación de variantes, discusión de estigmas, valoración de lenguas originarias y revisión de prejuicios sobre corrección. La UNESCO (2021) ha insistido en la necesidad de reimaginar la educación desde la coprocedimiento, la justicia y la diversidad cultural; llevada al aula, esa orientación exige prácticas concretas, no simples declaraciones celebratorias.

## Materiales y métodos

El estudio se condujo como investigación aplicada en contexto real de aula, con enfoque mixto de predominio cualitativo, lógica de estudio

de caso e integración de un componente cuasiexperimental de grupo único con medición pretest-postest. La elección metodológica obedeció a la naturaleza del objeto, ya que la consolidación de aprendizajes significativos mediante filosofía del lenguaje contiene dimensiones mensurables —puntajes, medias, progresión en rúbricas— y dimensiones interpretativas —transformaciones discursivas, apropiación conceptual, desplazamientos actitudinales, modos de participación y reescritura—. La investigación mixta permitió sostener ambos procedimientos sin subordinarlas de manera artificial: cuantificar variaciones y comprender procesos (Creswell y Plano, 2018; Hernández y Mendoza, 2018; Tashakkori y Teddlie, 2010).

El componente cuasiexperimental se asumió, por tanto, con alcance prudente. La medición pretest-postest permitió estimar dirección y magnitud del cambio dentro del grupo, no establecer causalidad fuerte en sentido experimental. La decisión de conservar al grupo completo respondió a una razón pedagógica y ética: separar estudiantes, alterar dinámicas de interacción o introducir un grupo control externo habría modificado precisamente aquello que se buscaba observar, esto es, la construcción colectiva de reglas discursivas, turnos de palabra, criterios de legitimidad y formas de retroalimentación entre pares. La inferencia se apoyó en la convergencia de evidencias, no en la pretensión de aislamiento absoluto de variables.

El escenario fue la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo”, turno vespertino, ubicada en San Lorenzo Tezonco, Iztapalapa, Ciudad de México. Participó un grupo completo de tercer grado de secundaria, correspondiente a la Fase 6 del Plan de Estudios 2022, integrado por 30 estudiantes. La muestra fue intencional por conveniencia y pertinencia curricular, debido a que el grupo formaba parte del espacio ordinario de intervención docente y permitía preservar la dinámica comunitaria de aula sin submuestreos que alteraran interacción, turnos de habla, productos colectivos o evaluación formativa. El periodo de aplicación comprendió del 11 de mayo al 14 de julio de 2023, durante el ciclo escolar 2022-2023. La intervención se organizó en cuatro momentos encadenados. En primer lugar, se aplicó un diagnóstico inicial mediante prueba metalingüística y cuestionario

de actitudes hacia la diversidad lingüística, con registro de desempeño argumentativo breve. En segundo lugar, se diseñó una secuencia de nueve sesiones alineada con contenidos nacionales, procesos de desarrollo de aprendizaje y ejes articuladores de la NEM. En tercer lugar, se implementaron actividades de juegos del lenguaje, análisis sintáctico, debate dialógico, escritura argumentativa, revisión de portafolios, bitácoras y ejercicios de transformación lingüística.

Finalmente, se realizó la medición posttest y se integraron evidencias cuantitativas y cualitativas para sostener la lectura de resultados.

Los instrumentos cuantitativos fueron dos: una Prueba de Competencia Metalingüística en escala 0-100, aplicada antes y después de la intervención, con reactivos orientados a identificación y explicación de funciones lingüísticas, reconocimiento de recursos argumentativos, detección de ambigüedades y reformulación; y un Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad Lingüística y la Reflexión sobre el Lenguaje, tipo Likert, con ítems sobre valoración de variantes, disposición a revisar el propio decir, percepción de legitimidad de registros y apertura a la argumentación. Los instrumentos cualitativos incluyeron rúbrica de debate, rúbrica de escritura argumentativa, portafolio de evidencias, bitácora de aula y guía de observación; cada uno permitió documentar producto, proceso, interacción, revisión, reescritura y metacognición.

La prueba metalingüística fue tratada como instrumento de desempeño y no como examen de terminología. Sus reactivos exigían reconocer relaciones entre forma y función, explicar cambios de sentido, distinguir usos adecuados según contexto y justificar reformulaciones.

El cuestionario actitudinal, a su vez, no buscó medir una adhesión moral abstracta a la diversidad, sino registrar disposiciones observables: apertura a escuchar variantes, comodidad ante registros no propios, reconocimiento de la legitimidad cultural de formas de habla cercanas y disposición a revisar prejuicios lingüísticos. Las rúbricas tradujeron esos focos en criterios graduados, de tal manera que el progreso pudiera advertirse en productos concretos y no sólo en impresiones docentes.

El análisis cuantitativo incorporó cálculo de medias, desviaciones estándar, rangos, diferencias absolutas y porcentajes de mejora; cuando la disponibilidad de datos lo permitió, se estimó la magnitud del cambio

mediante diferencia de medias estandarizada, considerando el criterio funcional previsto en la hipótesis de investigación ( $d \geq 0.50$ ). El análisis cualitativo se organizó por codificación temática interpretativa de portafolios, bitácoras, rúbricas y observaciones, con categorías teóricas —metalingüística, explicitación de reglas, argumentación, reescritura, valoración de variantes— y categorías emergentes —dificultades persistentes, estrategias de mediación, patrones de interacción, resistencias a la reescritura—. La integración mixta se efectuó por convergencia y complementariedad: convergencia, cuando la mejora numérica coincidió con evidencias discursivas; complementariedad, cuando la evidencia cualitativa explicó el mecanismo pedagógico subyacente al cambio observado.

La integración de datos se realizó después de ordenar cada fuente según su función. Las puntuaciones permitieron ubicar variaciones de desempeño; las bitácoras mostraron cómo el alumnado narró sus propios cambios; los portafolios conservaron versiones sucesivas de productos; la observación de campo registró intervenciones, silencios, resistencias y ajustes docentes. Esta separación inicial evitó forzar coincidencias artificiales. Sólo después se compararon trayectorias, de modo que una mejora numérica pudiera leerse junto con evidencias de reescritura, uso de vocabulario metalingüístico, modificación de actitudes o persistencia de errores morfosintácticos.

La matriz de diseño del diseño quedó organizada en cinco componentes. El primero fue el diseño: estudio de caso con intervención pedagógica y subdiseño cuasiexperimental de grupo único, apoyado en pretest, posttest, rúbricas, portafolios y registros de aula. El segundo correspondió a los participantes: grupo completo de tercer grado,  $n = 30$ , dentro de la Fase 6, preservando la lógica comunitaria del aula. El tercero incluyó los instrumentos cuantitativos: prueba metalingüística y cuestionario Likert de actitudes, destinados a medir progresión en competencias y disposiciones. El cuarto incorporó instrumentos cualitativos: rúbricas, portafolio, bitácora y observación, mediante los cuales se interpretaron mecanismos de aprendizaje, apropiación conceptual y variaciones en la interacción. El quinto fue la integración: triangulación por convergencia y complementariedad, con el propósito de fortalecer la inferencia pedagógica.

El rigor se sostuvo mediante estandarización de condiciones de aplicación, coherencia entre categorías e instrumentos, triangulación de fuentes, triangulación de momentos —inicio, proceso y cierre—, auditabilidad de decisiones mediante bitácora, conservación de productos anonimizados y revisión de correspondencias entre objetivos, evidencias y hallazgos. En términos éticos, la intervención se realizó en condiciones ordinarias de clase, sin solicitar datos sensibles innecesarios; los productos estudiantiles se trataron con anonimización y resguardo, y cualquier eventual difusión de evidencias individuales requiere autorización adicional por tratarse de menores de edad.

## Resultados

La línea base mostró una competencia metalingüística media de 58.4/100 (DE = 8.2; rango 42-72), con predominio de desempeños medio-bajos y dificultades para identificar ambigüedades, explicar decisiones de reformulación o justificar con precisión el vínculo entre forma lingüística y efecto de sentido. En el ítem actitudinal “valoro la diversidad lingüística como riqueza cultural”, la media inicial fue de 3.2 (DE = 0.9), con 50% del grupo en posición neutral y 20% en desacuerdo parcial. No se trató, por tanto, de rechazo frontal a la diversidad, sino de una ambivalencia poco tematizada: la pluralidad de hablas estaba presente en la vida cotidiana, aunque todavía no actuaba como contenido digno de análisis ni como recurso epistémico para comprender identidad, contexto y cultura.

El diagnóstico inicial reveló, además, una separación marcada entre uso cotidiano del lenguaje y conciencia sobre ese uso. Varios estudiantes podían identificar que una expresión “sonaba distinta” o “se entendía diferente”, aunque tenían dificultades para explicar qué rasgo producía esa diferencia: posición del modificador, ambigüedad referencial, selección verbal, registro, presuposición o vínculo con el interlocutor. En las respuestas abiertas predominaban juicios normativos breves, sostenidos por fórmulas escolares sedimentadas -“está mal dicho”, “no se escribe así”, “suena raro”- que rara vez incorporaban contexto, finalidad comunicativa o criterios de adecuación. Esa

limitación inicial fue relevante porque permitió distinguir ignorancia conceptual de experiencia lingüística no tematizada.

La progresión intermedia permitió observar que los juegos del lenguaje y la explicitación de patrones sintácticos produjeron un primer desplazamiento. En la sesión dedicada a la identificación de patrones, el desempeño promedio fue de 6.8/10 ( $DE = 1.3$ ), con un tercio del grupo en nivel alto. La evidencia cualitativa mostró sensibilidad emergente hacia el efecto semántico del orden de las palabras, así como necesidad de andamiaje en quienes no podían gestionar simultáneamente varios casos. En la sesión sobre gramática universal, el cuestionario alcanzó media de 10.9/16 ( $DE = 2.2$ ), con 33% del grupo en franja alta; aparecieron reformulaciones creativas con conciencia de invariancia semántica, aunque cerca de 20% mantuvo confusiones entre estructura profunda, voz pasiva y simple reordenamiento gráfico.

La fase de debate y producción escrita mostró avances en argumentación y valoración de variantes. En el debate dialógico sobre variantes dialectales, la media fue de 7.3/10 ( $DE = 1.5$ ); la confianza para presentar argumentos pasó de 2.6 a 4.1, y la valoración de variantes de 3.0 a 4.5 en el registro inmediato de autoevaluación. En el ensayo argumentativo, la media fue de 14.8/20 ( $DE = 2.5$ ), con 83% de referencias correctamente incorporadas a Wittgenstein o Chomsky. Los textos más sólidos formularon hipótesis, usaron ejemplos locales y conectaron teoría con experiencia lingüística; el núcleo intermedio sostuvo coherencia general, aunque tendió a la abstracción no ejemplificada; la franja baja presentó desajustes entre cita, argumento y evidencia.

Los portafolios y bitácoras confirmaron la función de la evaluación formativa como dispositivo de aprendizaje. El cumplimiento promedio en portafolio fue de 7.6/10 indicadores ( $DE = 1.4$ ), con 27% del grupo en nivel máximo; la profundidad reflexiva en bitácoras alcanzó 3.9/5 ( $DE = 0.7$ ), con 70% de estudiantes en puntuaciones iguales o superiores a 4. En esos registros apareció un cambio relevante: los estudiantes comenzaron a describir sus propios usos lingüísticos, reconocer muletillas, comparar registros, discutir la legitimidad de variantes y formular preguntas sobre la relación entre identidad regional y modo

de hablar. El portafolio dejó de funcionar como simple compilación de tareas y se convirtió en archivo de trayectoria.

La revisión de portafolios permitió observar microcambios que la escala global no muestra: sustitución de adjetivos valorativos por explicaciones funcionales, incorporación gradual de ejemplos locales, mayor cuidado en la formulación de tesis y aparición de objeciones en textos que al inicio sólo acumulaban opiniones. No todos los avances tuvieron la misma estabilidad; algunos estudiantes mejoraban cuando contaban con modelos cercanos y retrocedían en tareas más abiertas. Ese comportamiento no contradice la progresión general, sino que la vuelve pedagógicamente legible: la competencia metalingüística avanzó por capas, con automatizaciones parciales, dependencias de andamiaje y momentos de transferencia todavía frágiles.

La etapa conclusiva mostró consolidación cuantitativa y cualitativa. El debate final obtuvo media de 10.8/14 (DE = 1.9), con 30% del grupo en franja superior; las autoevaluaciones y coevaluaciones se ubicaron en 4.2 y 4.0, respectivamente. La Prueba Metalingüística posttest alcanzó 75.6/100 (DE = 7.4; rango 61-88), con incremento absoluto de 17.2 puntos y mejora relativa aproximada de 29.45%. En actitudes, la valoración de la diversidad lingüística pasó de 3.2 a 4.6 (DE post = 0.5), mientras la comodidad para interactuar con variantes aumentó de 2.8 a 4.2. Además, 90% del alumnado pudo explicar con ejemplos el concepto de variedad lingüística, y al menos 85% reconoció explícitamente la importancia de preservar formas de habla propias o cercanas.

La progresión cuantitativa puede resumirse así: prueba metalingüística inicial, 58.4/100 (DE = 8.2; rango 42-72); juego del lenguaje y sintaxis, 6.8/10 (DE = 1.3; rango 4-9); gramática universal, 10.9/16 (DE = 2.2; rango 7-14); debate sobre variantes, 7.3/10 (DE = 1.5; rango 4-9); ensayo argumentativo, 14.8/20 (DE = 2.5; rango 8-19); portafolios, 7.6/10 (DE = 1.4; rango 5-10); transformaciones lingüísticas, 12.4/20 (DE = 2.7; rango 7-17); debate final, 10.8/14 (DE = 1.9; rango 7-13); prueba metalingüística final, 75.6/100 (DE = 7.4; rango 61-88). La lectura pedagógica de esta secuencia muestra una curva consistente: línea base medio-baja, instalación gradual de reglas de uso y patrones sintácticos, transferencia parcial a escritura académica, consolidación de

portafolios y cierre con incremento absoluto de 17.2 puntos en competencia metalingüística.

El análisis cualitativo permitió identificar tres transformaciones. La primera fue conceptual: los estudiantes pasaron de emplear categorías valorativas imprecisas —“bien”, “mal”, “correcto”— a utilizar vocabulario metalingüístico funcional, con referencias a estructura, uso, contexto, variante, registro, ambigüedad y adecuación. La segunda fue argumentativa: las producciones orales y escritas mostraron mayor frecuencia de tesis explícitas, premisas, ejemplos y cierres articulados, con mejor manejo de turnos de palabra en debates. La tercera fue axiológica: la diversidad lingüística dejó de ser vista únicamente como tolerancia abstracta y comenzó a nombrarse como patrimonio, identidad, riqueza cultural y recurso para interpretar prácticas comunicativas reales.

También se registraron resistencias. Algunos estudiantes conservaron preferencia por respuestas cortas, búsquedas de “la forma correcta” como fin único y estereotipos lingüísticos reactivados bajo presión. Un subgrupo cercano a 20% mantuvo dificultades en selección pronominal relativa, concordancias extensas y formulación de argumentos con soporte empírico. Estas persistencias no invalidan los resultados; delimitan el trabajo pendiente: práctica distribuida, retroalimentación individual, automatización gradual de decisiones morfosintácticas y continuidad de portafolios como memoria de aprendizaje.

## Discusión

Los resultados permiten sostener que la filosofía del lenguaje, cuando se convierte en eje articulador de una secuencia didáctica y no en referencia erudita separada de la práctica, produce un tipo de aprendizaje que combina precisión conceptual, desempeño discursivo y reorganización actitudinal. La mejora de 17.2 puntos en la prueba metalingüística no puede leerse como simple efecto de exposición a contenidos; debe interpretarse como consecuencia de una arquitectura pedagógica donde los estudiantes usaron conceptos para resolver problemas lingüísticos, argumentar, comparar variantes, transformar enunciados y revisar su propia escritura. La teoría funcionó, aquí, como herramienta de acción.

La interpretación de esos resultados requiere separar tres planos que con frecuencia se confunden. En el plano psicopedagógico, el cambio remite a la organización de tareas que obligaron a comparar, justificar y reformular; en el plano lingüístico, remite a la apropiación de categorías que hicieron visible la relación entre forma, uso y contexto; en el plano curricular, remite a la posibilidad de materializar principios de la NEM mediante actividades verificables. La intervención resultó eficaz en la convergencia de esos planos, no por la sola presencia nominal de Wittgenstein o Chomsky en la planeación.

La lectura wittgensteiniana ayuda a explicar por qué el trabajo con juegos del lenguaje generó desplazamientos hacia la valoración de la diversidad. Al comparar usos, registros y variantes, los estudiantes pudieron advertir que el significado depende de reglas públicas, situaciones y propósitos, de modo que expresiones regionales o familiares dejaron de aparecer como incorrecciones y comenzaron a interpretarse como prácticas dotadas de sentido. Este cambio tiene relevancia curricular: la interculturalidad crítica, si se traduce en procedimientos de aula, no se limita a celebrar diferencias; exige examinar cómo se producen las jerarquías lingüísticas y cómo pueden ser desactivadas mediante análisis, escucha y argumentación (SEP, 2022a; Zavala, 2019).

Chomsky, por su parte, permitió que la intervención conservara una dimensión formal exigente. Los ejercicios de estructura superficial y profunda, transformación sintáctica e invariancia semántica mostraron que la diversidad no equivale a ausencia de regularidad. El estudiante pudo advertir que las formas cambian, los registros se ajustan, las variantes se sitúan; aun así, existen procedimientos formales que hacen posible producir, reformular y comprender. Esta articulación entre estructura y uso evitó dos riesgos simétricos: una enseñanza normativa que cancela la diversidad y una enseñanza celebratoria que descuida la precisión lingüística.

Los avances en argumentación también resultan congruentes con investigaciones que subrayan la necesidad de enseñar explícitamente la estructura del discurso argumentativo en secundaria (Chimienti y Abusamra, 2024; Ruiz-Ortega y Dussan Luberth, 2021). Los debates y ensayos no funcionaron como actividades accesorias; fueron el

lugar donde la reflexión metalingüística se sometió a prueba. Explicar una variante, defender su legitimidad, contrastar registros o sostener que no existe un único español correcto exige más que opinión: exige ejemplos, distinciones, criterios y consideración del interlocutor.

Por eso el debate final, con media de 10.8/14, no sólo evidencia desempeño oral; muestra la estabilización parcial de una cultura discursiva menos dependiente del volumen, la burla o la respuesta inmediata.

El portafolio y la bitácora, al registrar trayectorias, hicieron visible algo que las pruebas por sí mismas no capturan: el aprendizaje reflexivo avanza por reescrituras, retrocesos, descubrimientos mínimos, correcciones acumuladas y cambios graduales en la manera de mirar el propio lenguaje. Ese hallazgo se relaciona con la tradición constructivista y con la evaluación formativa, en tanto el conocimiento no se transfiere intacto desde el docente, sino que se reorganiza mediante actividad, interacción y mediación (Ausubel et al., 1983; Díaz-Barriga, 2013; Díaz-Barriga y Hernández, 1999; Vygotsky, 2018). La bitácora, en particular, permitió convertir la experiencia en objeto de narración y revisión; allí el estudiante no sólo registró qué hizo, sino cómo empezó a pensar lo que decía.

El estudio también muestra que la filosofía puede tener un lugar didáctico concreto en educación secundaria. No aparece como asignatura ajena, ni como ornamentación humanística, ni como comentario periférico al currículo; aparece como dispositivo de clarificación de problemas: qué significa hablar correctamente, qué distingue una regla gramatical de una regla de uso, qué relación existe entre lenguaje e identidad, cómo se justifica una afirmación, cuándo una variante es adecuada, qué presupuestos sostiene una palabra. Este procedimiento coincide con la exigencia de una formación humanista y crítica, orientada a la comprensión, la argumentación y la participación cultural (Freire, 2022; UNESCO, 2021). Desde el marco legal y curricular, el hallazgo tiene una implicación específica: la formación lingüística prevista por la LGE y por el Plan de Estudios 2022 no se agota en comprensión lectora o corrección escrita, pues exige condiciones para que las y los estudiantes participen, argumenten, interpreten y reconozcan la diversidad de formas culturales que atraviesan el lenguaje escolar

(LGE, 2019; SEP, 2022a). La intervención ofrece una vía para materializar esa exigencia sin desplazar los contenidos disciplinares: el análisis de variantes, la reformulación sintáctica y el debate argumentado funcionan como mediaciones entre currículo, experiencia comunitaria y evaluación formativa.

Las limitaciones deben leerse con precisión. La ausencia de grupo control reduce la atribución causal estricta, aunque la magnitud del cambio y la convergencia de fuentes hacen improbable que los resultados se expliquen únicamente por maduración espontánea o efecto de familiaridad con los instrumentos. El posible efecto Hawthorne se moderó por la duración de la intervención y por la estabilidad de patrones cualitativos. El sesgo de autoinforme en escalas Likert se compensó parcialmente mediante productos, rúbricas y observación. No se modelaron efectos diferenciales por subgrupos, estilos de aprendizaje, antecedentes sociolingüísticos o trayectorias de alfabetización; esa omisión limita el alcance inferencial y abre una agenda futura de análisis multinivel, diseños comparativos y seguimiento longitudinal.

Desde el punto de vista institucional, los hallazgos sugieren que la intervención es replicable bajo tres condiciones: continuidad, contextualización y acompañamiento docente. La continuidad evita que la reflexión metalingüística se reduzca a episodio aislado; la contextualización convierte variantes, registros y habla comunitaria en material legítimo de trabajo; el acompañamiento docente permite sostener criterios de retroalimentación, escritura, debate y revisión. Sin estas condiciones, la filosofía del lenguaje corre el riesgo de convertirse en discurso sofisticado sin efectos de aula. Con ellas, funciona como maquinaria fina: ajusta la mirada, hace audible la diferencia, vuelve discutible lo que antes parecía natural.

## Conclusiones

La intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje como eje articulador produjo mejoras sustantivas en competencia metalingüística, argumentación y valoración de la diversidad lingüística en el grupo participante. La media de la prueba metalingüística pasó de 58.4

a 75.6, con incremento absoluto de 17.2 puntos; las actitudes hacia la diversidad se desplazaron de una posición inicial ambivalente a una valoración más explícita, situada y situada; las producciones orales y escritas mostraron mayor capacidad para formular tesis, sostener premisas, ejemplificar, considerar al interlocutor y revisar decisiones lingüísticas. En consecuencia, la hipótesis de investigación se considera corroborada en términos pedagógicos y estadísticos, mientras la hipótesis nula queda refutada para el contexto analizado. El hallazgo principal no reside únicamente en el aumento de puntajes, aunque éstos sean relevantes, sino en la naturaleza del cambio: los estudiantes aprendieron a mirar el lenguaje mientras lo usaban. Esa reflexividad, que combina forma, significado, contexto y valoración, constituye la contribución central de la propuesta. Wittgenstein permitió trabajar el sentido como uso situado; Chomsky permitió problematizar la estructura y la creatividad lingüística; el aprendizaje significativo hizo posible conectar ambos registros con saberes previos, prácticas locales y productos evaluables. Así, la filosofía del lenguaje dejó de ser trasfondo teórico para convertirse en criterio de diseño, mediación y evaluación.

La aportación del estudio se despliega en dos planos. En el plano epistemológico-didáctico, muestra que categorías filosóficas aparentemente abstractas pueden traducirse en actividades concretas de aula, siempre que se definan productos, instrumentos, criterios y ciclos de retroalimentación. En el plano curricular, ofrece una ruta para materializar ejes de la NEM —inclusión, pensamiento crítico, apropiación cultural e interculturalidad crítica— mediante prácticas de lectura, escritura, debate, comparación de registros y valoración de variantes. La diversidad lingüística, leída como condición constitutiva del aula y no como obstáculo, se vuelve palanca de aprendizaje.

La transferibilidad de la propuesta depende de conservar su principio y no de repetir mecánicamente sus actividades. En otro plantel, con otros repertorios lingüísticos o con una composición sociocultural distinta, los ejemplos, glosarios, dilemas y registros deberían modificarse; lo invariable sería el procedimiento: hacer del lenguaje un objeto de observación, provocar contraste entre usos, exigir justificación de decisiones, producir evidencias sucesivas y retroalimentar con

criterios explícitos. Esa distinción protege la propuesta de una aplicación administrativa y preserva su condición propiamente pedagógica.

Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar grupo control, comparar planteles y turnos, modelar diferencias por subgrupos, medir retención a seis y doce meses, y estimar transferencia hacia otras áreas curriculares. También convendría desarrollar materiales docentes con corpora locales, glosarios comunitarios, secuencias de transformación sintáctica, rúbricas de argumentación y protocolos de retroalimentación metalingüística. La réplica no debe entenderse como copia; debe ser adaptación situada. El aula habla de muchas maneras. Allí empieza la investigación que falta.

#### Agradecimientos y financiamiento

El estudio se desarrolló en el marco del Posgrado en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Se reconoce el acompañamiento académico del director del trabajo terminal, Dr. Jorge Aldo Jurado Hernández, así como las observaciones del comité asesor integrado por el Dr. Gabriel Alejandro Álvarez Hernández y el Dr. Germán Ruíz Méndez. También se agradece a la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo” por las condiciones institucionales que permitieron implementar la intervención pedagógica en contexto real de aula. Las personas e instituciones mencionadas no son responsables de la versión final del artículo. No se recibió financiamiento externo para la elaboración del estudio.

#### Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

#### Declaración de disponibilidad de datos, métodos analíticos y materiales

Los instrumentos de producción y análisis —prueba metalingüística, cuestionario de actitudes, rúbricas, guía de observación, bitácora, ma-

trices de categorías y materiales de la secuencia didáctica— se encuentran en documento suplementario independiente, disponible para consulta en la siguiente ruta: <https://drive.google.com/file/d/1S2sE-hWtsC8Sn7pFel5hmMsvpsU3cEmM6/view>

Los productos estudiantiles completos no se ponen a disposición pública por tratarse de evidencias generadas por menores de edad; cualquier consulta requerirá autorización institucional adicional, consentimiento correspondiente, anonimización reforzada y revisión ética previa. Los procedimientos analíticos utilizados fueron descriptivos, inferenciales básicos e interpretativos, conforme a lo expuesto en la sección de materiales y métodos.

## Referencias

- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., Aguilar, M. y Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 71-84.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Chimenti, M. de los Á. y Abusamra, V. (2024). Producción de textos argumentativos en educación secundaria de acuerdo con el desempeño en comprensión: Una aproximación psicolingüística. Quintú Quimün. *Revista de Lingüística*, 8(2), Q103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14034001>
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- (2007). *Estructuras sintácticas*. Siglo Veintiuno.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- DGDC-SEP. (2024). *Programa de estudio para la educación secundaria: Programa sintético de la Fase 6*. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, O. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hugo Rojas, E. S. y Meneses Arévalo, A. C. (2021). Reflexión metalingüística en L1 y escritura: Revisión de investigaciones en contextos escolares. *Literatura y Lingüística*, (44), 315-344. <https://doi.org/10.29344/0717621X.44.2339>
- Ley General de Educación [LGE]. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019, últimas reformas publicadas el 15 de enero de 2026 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ruiz-Ortega, F. J. y Dussan Lubberth, C. (2021). Competencia argumentativa: Un factor clave en la formación de docentes. *Educación y Educadores*, 24(1), 30-50. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.2>
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO.
- Vigotsky, L. (2018). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>