



# Filosofía del lenguaje y aprendizaje significativo en secundaria: estudio mixto de intervención pedagógica

## Philosophy of language and meaningful learning in lower secondary education: A mixed-methods pedagogical intervention

Víctor-Manuel Alvirde-Herrera  
Universidad Nacional Rosario Castellanos  
México  
<https://orcid.org/0009-0004-4572-4499>  
[vic.alv.hrr@gmail.com](mailto:vic.alv.hrr@gmail.com)

Recibido: 15-04-2026  
Aceptado: 02-05-2026  
Publicado: 30-06-2026

---

### Cómo citar este artículo:

Alvirde-Herrera, V. M. (2026). Filosofía del lenguaje y aprendizaje significativo en secundaria. Estudio mixto de intervención pedagógica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 42, e3819. <https://doi.org/10.21555/rpp.3819>

---

### Resumen

Objetivo: analizar los efectos de una intervención pedagógica sustentada en la filosofía del lenguaje —con énfasis en los juegos del lenguaje de Wittgenstein y en la noción chomskiana de competencia/estructura lingüística— sobre la consolidación de aprendizajes significativos en la asignatura Lengua Materna Español, Fase 6, en el marco del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. Método: se desarrolló una investigación aplicada, de enfoque mixto con predominio cualitativo, bajo diseño de estudio de caso con componente cuasiexperimental de grupo único y medición pretest–postest. Participaron 30 estudiantes de tercer grado de secundaria de una escuela pública de Iztapalapa, Ciudad de México. La intervención se implementó en nueve sesiones entre mayo y julio de 2023; se emplearon prueba de competencia metalingüística, cuestionario de actitudes hacia la diversidad lingüística, rúbricas de debate y escritura argumentativa, portafolios, bitácoras y observación de campo. Resultados: la puntuación media de competencia metalingüís-

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



tica pasó de 58.4/100 (DE = 8.2) a 75.6/100 (DE = 7.4), con incremento absoluto de 17.2 puntos y tamaño de efecto estimado  $d \approx 2.20$ ; el ítem central de valoración de la diversidad lingüística ascendió de 3.2 (DE = 0.9) a 4.6 (DE = 0.5), con  $d \approx 1.92$ ; el debate final alcanzó 10.8/14 (DE = 1.9) y los ensayos argumentativos promediaron 14.8/20 (DE = 2.5). El análisis cualitativo mostró desplazamientos desde afirmaciones sin respaldo hacia prácticas de justificación, reformulación, escucha argumentativa y valoración contextual de variantes lingüísticas. Conclusión: la filosofía del lenguaje, cuando se traduce en mediaciones didácticas explícitas, puede operar como eje articulador entre contenido, práctica discursiva y metacognición, favoreciendo aprendizajes transferibles y una comprensión socioculturalmente situada del lenguaje.

**Palabras clave:** Filosofía del lenguaje; Juegos del lenguaje; Competencia metalingüística; Diversidad lingüística; Intervención pedagógica; Aprendizaje significativo.

## Abstract

Objective: This article analyzes the effects of a pedagogical intervention grounded in philosophy of language—particularly Wittgenstein’s language-games and Chomsky’s notion of linguistic competence/structure—on the consolidation of meaningful learning in Spanish as Mother Tongue, Phase 6, within Mexico’s 2022 Nueva Escuela Mexicana curriculum. Method: An applied mixed-methods study with qualitative predominance was conducted through a classroom case-study design and a single-group quasi-experimental pretest–posttest component. Participants were 30 ninth-grade students from a public lower secondary school in Iztapalapa, Mexico City. The intervention was implemented over nine sessions between May and July 2023. Instruments included a metalinguistic competence test, an attitudes-toward-linguistic-diversity questionnaire, debate and argumentative-writing rubrics, portfolios, reflective logs, and classroom observation. Results: Mean metalinguistic competence increased from 58.4/100 (SD = 8.2) to 75.6/100 (SD = 7.4), an absolute gain of 17.2 points and an estimated effect size of  $d \approx 2.20$ . The central item on valuing linguistic diversity rose from 3.2 (SD = 0.9) to 4.6 (SD = 0.5), with  $d \approx 1.92$ . Final debate performance reached 10.8/14 (SD = 1.9), and argumentative essays averaged 14.8/20 (SD = 2.5). Qualitative evidence showed shifts from unsupported assertions toward practices of justification, reformulation, argumentative listening, and contextual appreciation of linguistic variation. Conclusion: Philosophy of language, when translated into explicit didactic mediations, can function as an articulating axis linking curricular content, discursive practice, and metacognition, thereby strengthening transferable learning and a socioculturally situated understanding of language.

**Keywords:** Philosophy of language; Language-games; Metalinguistic competence; Linguistic diversity; Pedagogical intervention; Meaningful learning.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza escolar de la lengua, cuando queda reducida a la corrección normativa, a la repetición de definiciones gramaticales o a la identificación aislada de categorías, pierde una parte decisiva de su potencia formativa: deja de mostrar que hablar, escribir, leer y argumentar son formas de ordenar el mundo, formas de participación social y procedimientos de construcción de conocimiento. En la educación secundaria mexicana, esta tensión adquiere una densidad particular, toda vez que el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana coloca los lenguajes dentro de un horizonte comunitario, intercultural y crítico, al tiempo que las prácticas ordinarias de aula suelen conservar inercias centradas en la memorización, el examen de respuesta única y la idea de un español homogéneo, neutro, supuestamente ajeno a la historia social de quienes lo hablan (SEP, 2022a; 2022b). La fisura aparece allí: el currículo convoca diversidad, uso situado y pensamiento crítico; la enseñanza, en no pocos tramos, continúa atada a ejercicios cuya lógica no siempre permite comprender por qué una palabra significa lo que significa en un contexto, por qué un argumento persuade o fracasa, por qué una variante lingüística puede ser estigmatizada aun cuando obedece a reglas, historia y comunidad.

En tal escenario, la filosofía del lenguaje ofrece un dispositivo de clarificación pedagógica. No se incorpora como ornamento erudito ni como suplemento externo a la didáctica de la lengua, sino como una arquitectura conceptual capaz de reordenar la mirada docente y estudiantil sobre el lenguaje: por una parte, la tradición wittgensteiniana permite examinar el significado desde el uso, las reglas, las formas de vida y los juegos de lenguaje; por otra, la tradición chomskiana obliga a considerar la creatividad lingüística, la competencia y la estructura que subyace a la producción de enunciados. Entre ambos polos —uso social y estructura cognitiva— se abre un campo pedagógico fértil: el alumnado puede observar el propio decir, manipular formas, contrastar sentidos, justificar elecciones expresivas y reconocer que la diversidad lingüística no constituye desviación, sino modalidad histórica y situada de la significación (Chomsky, 1999; 2007; 2020; Wittgenstein, 2002).

La investigación que aquí se presenta parte de un problema concreto: la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar una intervención pedagógica que, en Lengua Materna Español 3, de la fase 6 del programa de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, consolide aprendizajes significativos mediante prácticas de reflexión metalingüística, argumentación y valoración de la diversidad lingüística. La pregunta que orientó el estudio fue la siguiente: ¿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, en el marco del Plan de Estudios 2022 y en un contexto escolar situado? Esta pregunta se desplegó en tres direcciones: identificar variaciones pre/post en competencias metalingüísticas y actitudes hacia la diversidad; describir transformaciones cualitativas en argumentación oral y escrita; y explicar los mecanismos pedagógicos que hicieron posible la dirección de tales cambios.

El objetivo general consistió en diagnosticar, diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica en la asignatura Lengua Materna Español de tercer grado

de secundaria, fundamentada en la filosofía del lenguaje como eje articulador, con el propósito de atender la brecha entre aspiraciones curriculares y prácticas efectivas de aula. La hipótesis de trabajo sostuvo que una intervención de esta naturaleza produciría mejoras observables en la competencia metalingüística, el pensamiento crítico-discursivo y la valoración de la diversidad lingüística, siempre que la traducción didáctica de los conceptos filosóficos no permaneciera en el plano expositivo, sino que se encarnara en tareas de uso, reformulación, debate, escritura argumentativa y evaluación formativa.

La relevancia del estudio se ubica, por consiguiente, en una doble zona de cruce. En el plano teórico, articula la filosofía del lenguaje con la didáctica de la lengua y con el aprendizaje significativo, evitando que la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad quede como formulación abstracta. En el plano empírico, documenta una intervención realizada en condiciones ordinarias de aula, con un grupo completo, dentro de la temporalidad real de la escuela pública, mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos que permiten observar productos, procesos, disposiciones y tensiones. Así, el artículo no propone un modelo universal cerrado; ofrece una experiencia situada, analíticamente tratable y susceptible de adaptación.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### Lenguaje, significado y aprendizaje

La noción de aprendizaje significativo exige que el conocimiento nuevo encuentre anclaje en estructuras previas, se reorganice mediante relaciones comprensivas y adquiera posibilidad de transferencia; en esa línea, Ausubel et al. (1983) permiten entender que aprender no consiste en almacenar información, sino en articularla con esquemas cognitivos que dotan de sentido a lo incorporado. Cuando el objeto de aprendizaje es la lengua, dicha articulación se vuelve más compleja: el medio de aprendizaje coincide con el objeto aprendido, puesto que el lenguaje sirve simultáneamente para pensar, comunicar, clasificar, recordar, explicar, disputar, normar y reconstruir experiencia. En términos pedagógicos, esta coincidencia vuelve imprescindible que el estudiante no sólo use la lengua, sino que aprenda a mirarla como objeto de pensamiento.

Vygotsky (2018; 2020) y Luria (1984; 1985) permiten situar el lenguaje como mediación psicológica y cultural; la palabra no aparece como simple rótulo pegado a una cosa, sino como instrumento de organización de la conciencia y de regulación de la actividad. Esta perspectiva resulta indispensable para una intervención que busca fortalecer competencias metalingüísticas: cuando el estudiante distingue entre uso coloquial y uso académico, entre afirmación y justificación, entre variante dialectal y error normativo, no sólo adquiere vocabulario técnico; modifica la forma en que distribuye su atención sobre lo que dice y sobre los efectos que su decir produce.

Desde la filosofía del lenguaje, Wittgenstein (2002) desplaza el análisis desde la esencia abstracta de las palabras hacia las prácticas en que ellas adquieren función. La idea de juego del lenguaje permite leer el aula como escenario de reglas, usos, expectativas,

turnos, correcciones y formas de validación; explicar, narrar, argumentar, ironizar o definir no son actos equivalentes, pues cada uno posee criterios de pertinencia y condiciones de éxito. Chomsky (1999; 2007; 2020), en cambio, vuelve visible la dimensión estructural y creativa del lenguaje: la producción de enunciados no se agota en imitación, ya que presupone una competencia capaz de generar formas nuevas, reconocer regularidades y producir transformaciones. La intervención articuló ambos registros: el uso situado, en clave wittgensteiniana; la estructura y la creatividad sintáctica, en clave chomskiana.

## **Competencia metalingüística, argumentación y diversidad**

La competencia metalingüística puede definirse, para efectos didácticos, como la capacidad de objetivar el propio lenguaje, explicar sus recursos, detectar ambigüedades, reconocer reglas de uso, reformular enunciados y justificar decisiones expresivas. Hugo y Meneses (2021) han mostrado la relevancia de la reflexión metalingüística en relación con la escritura en contextos escolares; dicho vínculo resulta coherente con la intervención aquí analizada, ya que la escritura argumentativa exige seleccionar palabras, ordenar premisas, prever objeciones, explicitar fuentes y cuidar la relación entre forma y sentido. De manera convergente, Chimenti y Abusamra (2024) documentan dificultades en la producción de textos argumentativos en secundaria, especialmente cuando el alumnado debe sostener tesis, organizar evidencias y adecuar recursos retóricos a una situación comunicativa.

La argumentación, además, no constituye una habilidad meramente formal. En contextos educativos, forma parte de una ética del intercambio: pedir razones, escuchar refutaciones, reformular sin descalificar y evaluar la pertinencia de ejemplos involucra criterios cognitivos y convivenciales. Ruiz-Ortega y Dussán-Luberth (2021) sitúan la competencia argumentativa como componente decisivo de la formación; Torres-Contreras et al. (2025), al estudiar creencias docentes sobre argumentación escrita, recuerdan que las prácticas argumentativas dependen de su explicitación didáctica. La intervención retomó esta exigencia: no se esperaba que el debate emergiera espontáneamente, sino que se organizaron reglas, rúbricas, turnos, criterios de evidencia y momentos de retroalimentación.

La diversidad lingüística se asumió como contenido formativo y como práctica de aula. García y Wei (2014), Zavala (2019), Parra-Velasco (2021), Mejoredu (2024), UNESCO (2021) y SEP (2022a; 2022b) convergen, desde registros distintos, en la necesidad de superar visiones monolingües, homogeneizantes o deficitarias de las formas de habla. La valoración de variantes dialectales, sociolectales y registros regionales no se trató como celebración retórica de la pluralidad; se trasladó al plano didáctico mediante tareas de reconocimiento, debate, escritura, análisis de ejemplos locales y producción de campañas, de modo que el estudiantado pudiera pasar de la tolerancia abstracta a la explicación situada: quién habla de determinada manera, en qué contexto, con qué historia, con qué efecto social.

## METODOLOGÍA

El estudio se inscribió en una investigación aplicada de enfoque mixto, con predominio cualitativo e integración de un componente cuantitativo pretest–postest. La elección metodológica respondió a la naturaleza del problema: era necesario estimar variaciones en indicadores seleccionados —competencia metalingüística, desempeño argumentativo y actitudes hacia la diversidad lingüística—, a la vez que se requería comprender cómo esas variaciones se producían en el espesor de la práctica pedagógica, donde intervienen reglas de interacción, mediaciones docentes, reescrituras, errores, resistencias y ajustes de sentido. En consecuencia, se articuló un estudio de caso en aula con subdiseño cuasiexperimental de grupo único, sin grupo control, debido a las condiciones institucionales de la escuela y a la conveniencia ética de trabajar con el grupo completo sin segmentaciones artificiales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Tashakkori y Teddlie, 2010).

La intervención se llevó a cabo con 30 estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo”, ubicada en San Lorenzo Tezonco, Iztapalapa, Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2022–2023. El trabajo se desarrolló entre el 11 de mayo y el 14 de julio de 2023. El pretest se aplicó el 11 de mayo; la secuencia pedagógica se implementó en nueve sesiones realizadas los días 12 y 19 de mayo; 2, 9, 16, 23 y 30 de junio; 7 y 14 de julio; el postest se levantó al concluir la novena sesión. Se trabajó dentro de la temporalidad ordinaria de la clase de Lengua Materna Español, procurando que la intervención no funcionara como añadido externo, sino como reconfiguración de contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje y evidencias escolares.

Los instrumentos cuantitativos fueron una prueba de competencia metalingüística con escala de 0 a 100 y un cuestionario de actitudes hacia la diversidad lingüística con formato Likert. La prueba incluyó reactivos de identificación, explicación de funciones lingüísticas, reconocimiento de recursos argumentativos, detección de ambigüedades y reformulación. El cuestionario indagó valoración de variantes, disposición a revisar el propio decir, legitimidad atribuida a formas no hegemónicas del español y apertura a la interacción argumentativa. Para el componente cualitativo se emplearon rúbricas de debate oral y escritura argumentativa, portafolio de evidencias, bitácora de aula, guía de observación y análisis de productos escritos. La triangulación permitió contrastar lo que las puntuaciones mostraban con lo que las producciones y las interacciones revelaban.

El análisis cuantitativo incluyó medias, desviaciones estándar, rangos, diferencias pre/post, porcentajes de mejora y tamaños de efecto estimados mediante desviación típica combinada. Dado que no se dispuso de la desviación de las diferencias pareadas, los tamaños de efecto se reportan como estimaciones conservadoras y no como sustitutos de una prueba inferencial completa. El análisis cualitativo se realizó mediante codificación temática de portafolios, bitácoras, observaciones y registros de interacción, con categorías teóricas —metalenguaje, explicitación de reglas, argumentación, reescritura, valoración de variantes— y categorías emergentes —dificultades persistentes, estrategias de mediación, patrones de participación y resistencias evaluativas—. La integración mixta se efectuó por convergencia y complementariedad: las cifras indicaron dirección y magnitud; los materiales cualitativos explicaron mecanismos, condiciones y sentido pedagógico.

**Tabla 1**

*Diseño metodológico de la intervención*

Elemento	Descripción
Tipo de estudio	Investigación aplicada; enfoque mixto con predominio cualitativo; estudio de caso en aula con componente cuasiexperimental de grupo único.
Participantes	30 estudiantes de tercer grado de secundaria, Fase 6, Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo”, Iztapalapa, Ciudad de México.
Temporalidad	Pretest: 11 de mayo de 2023; intervención de nueve sesiones: 12 de mayo a 14 de julio de 2023; postest: 14 de julio de 2023.
Núcleo de intervención	Juegos del lenguaje, análisis de patrones sintácticos, gramática universal, debate sobre variantes dialectales, ensayo argumentativo, portafolios, bitácoras y campaña de valoración lingüística.
Instrumentos	Prueba metalingüística, cuestionario Likert de actitudes, rúbricas de debate y ensayo, portafolios, bitácora docente, guía de observación y productos escritos.
Análisis	Estadística descriptiva y tamaños de efecto estimados; codificación temática; triangulación por convergencia y complementariedad.

Nota. Elaboración propia a partir del diseño de la investigación.

## **Intervención pedagógica**

La secuencia de intervención se diseñó como una progresión desde la explicitación conceptual hacia la producción discursiva y la valoración sociolingüística. La primera sesión estableció la línea base mediante prueba metalingüística y cuestionario de actitudes; la segunda introdujo la noción wittgensteiniana de juego del lenguaje mediante ejercicios de detección de patrones sintácticos y variaciones de sentido; la tercera trabajó nociones chomskianas de estructura profunda/superficial y transformación, vinculándolas con procedimientos de reformulación. En las sesiones cuarta y quinta se desplazó el eje hacia el debate dialógico y la escritura argumentativa sobre variantes lingüísticas, con exigencia de tesis, razones, ejemplos, marcas de evidencia y referencias conceptuales. Las sesiones sexta y séptima consolidaron portafolios, bitácoras, ejercicios de transformación gramatical y metacognición; las sesiones octava y novena integraron debate final, coevaluación, cierre empírico y post-evaluación.

El diseño evitó presentar a Wittgenstein y Chomsky como autores destinados a memorización escolar. Su función fue instrumental y formativa: Wittgenstein permitió preguntar qué juego se jugaba al definir, ejemplificar, persuadir, corregir o descalificar; Chomsky permitió observar que una modificación superficial del enunciado puede preservar o alterar el contenido proposicional. A partir de esa doble orientación, el aula se convirtió en laboratorio discursivo: los estudiantes compararon usos, reformularon oraciones, identificaron ambigüedades, justificaron elecciones, debatieron sobre acentos y modismos, y produjeron textos donde la diversidad lingüística fue tratada como fenómeno cultural y no como catálogo folklórico.

## RESULTADOS

### Resultados cuantitativos

La medición inicial mostró un punto de partida medio-bajo en competencia metalingüística: la prueba pre-intervención arrojó una media de 58.4/100 (DE = 8.2; rango 42–72), con 73% del grupo situado entre 50 y 69 puntos. En el ítem central del cuestionario de actitudes —“Valoro la diversidad lingüística como riqueza cultural”— la media inicial fue de 3.2 (DE = 0.9), con 50% de respuestas en neutralidad y 20% en desacuerdo parcial. Esta línea base sugirió una doble condición: recursos lingüísticos disponibles, aunque poco objetivados, y una disposición actitudinal susceptible de activarse mediante experiencias de reconocimiento y análisis.

En las sesiones intermedias se observó progresión en tareas conceptuales y discursivas. En la segunda sesión, centrada en juegos del lenguaje e identificación de patrones, el desempeño medio fue de 6.8/10 (DE = 1.3), con participación media de 68% (DE = 13%). En la tercera sesión, dedicada a gramática universal y transformación, el cuestionario alcanzó media de 10.9/16 (DE = 2.2); un tercio del grupo se ubicó en puntuaciones altas, aunque persistió cerca de 20% con confusiones entre estructura superficial y estructura profunda. En la cuarta sesión, el debate sobre variantes dialectales alcanzó 7.3/10 (DE = 1.5); la confianza para presentar argumentos pasó de 2.6 a 4.1, y la valoración de variantes pasó de 3.0 a 4.5 en mediciones inmediatas de autoevaluación. En la quinta sesión, los ensayos argumentativos registraron media de 14.8/20 (DE = 2.5), con 83% de estudiantes capaces de integrar al menos una referencia normativa correcta a Wittgenstein o Chomsky.

**Tabla 2**

*Síntesis de resultados cuantitativos principales*

Indicador	Pre / momento inicial	Post / momento final	Cambio observado
Prueba de competencia metalingüística (0–100)	58.4 (DE = 8.2; rango 42–72)	75.6 (DE = 7.4; rango 61–88)	+17.2 puntos; +29.45%; $d \approx 2.20$
Valoración de la diversidad como riqueza cultural (Likert 1–5)	3.2 (DE = 0.9)	4.6 (DE = 0.5)	+1.4 puntos; $d \approx 1.92$
Comodidad para interactuar con variantes lingüísticas (Likert 1–5)	2.8	4.2 (DE = 0.7)	+1.4 puntos
Debate sobre variantes dialectales (0–10)	No aplica como línea base directa	7.3 (DE = 1.5)	Desempeño intermedio competente
Ensayo argumentativo (0–20)	No aplica como línea base directa	14.8 (DE = 2.5)	83% con referencia normativa correcta
Debate final (0–14)	No aplica como línea base directa	10.8 (DE = 1.9)	30% en franja superior

Nota. Los tamaños de efecto se estimaron mediante desviación típica combinada, debido a que no se contó con la desviación de las diferencias pareadas.

La medición final confirmó una mejora sustantiva. La prueba metalingüística post-intervención alcanzó 75.6/100 (DE = 7.4), lo que representa un incremento abso-

luto de 17.2 puntos y una mejora relativa de 29.45%. El tamaño de efecto estimado mediante desviación típica combinada fue  $d \approx 2.20$ , valor que rebasa ampliamente el umbral convencional de efecto grande. En actitudes, la valoración de la diversidad como riqueza cultural ascendió a 4.6 (DE = 0.5), desde 3.2, con tamaño de efecto estimado  $d \approx 1.92$ ; la comodidad para interactuar con variantes lingüísticas llegó a 4.2 (DE = 0.7), desde 2.8. El debate final obtuvo media de 10.8/14 (DE = 1.9), con 30% del grupo en franja superior, y las auto/co-evaluaciones se ubicaron en 4.2/4.0.

## **Resultados cualitativos**

El análisis cualitativo permitió describir la textura del cambio. Antes de la intervención, los primeros escritos y las intervenciones orales mostraban predominio de afirmaciones sin respaldo, empleo de categorías valorativas sin definición —“bien”, “mal”, “correcto”—, apelaciones a la autoridad sin explicitación de criterios y una expectativa tácita de que la tarea escolar consistía en encontrar una forma correcta única. Las bitácoras iniciales, cuando aparecían, registraban con mayor frecuencia emociones del desempeño que explicaciones sobre el proceso de construcción del decir y del pensar.

Durante la intervención emergieron indicios reiterados de reflexividad: solicitudes de precisión conceptual, preguntas por fuentes, reformulaciones cuando el argumento se debilitaba, distinción entre ejemplos y generalizaciones, y mejora gradual en turnos de palabra. La dinámica de debate fue especialmente reveladora. El conflicto discursivo, que al inicio tendía a resolverse por volumen, burla o afirmación rápida, comenzó a reorganizarse mediante razones, ejemplos y distinciones de caso. No se trató de un tránsito lineal; hubo interrupciones, reticencias, regresos a fórmulas escolares y momentos de estereotipo lingüístico. Precisamente por ello, el cambio resultó pedagógicamente significativo: la reflexividad avanzó por correcciones pequeñas, retroalimentación inmediata y reescrituras sucesivas.

Los portafolios finales y las entrevistas mostraron estabilización parcial de vocabulario metalingüístico funcional. La escritura argumentativa incorporó con mayor frecuencia conectores justificativos, marcas de evidencia y referencias a reglas de uso; la consideración de variantes lingüísticas se desplazó desde el estigma hacia la descripción contextual. Un testimonio resultó especialmente ilustrativo: “Me pude dar cuenta que cuando mi compañero usa ‘repunta’ en vez de ‘levántate’, refleja su identidad guerrerense. Eso me hace ver que no existe un solo español correcto”. Otro estudiante sintetizó el tránsito valorativo al afirmar que “todos jugamos con el mismo idioma, pero lo adaptamos según la región”. En estas formulaciones se advierte un movimiento complejo: reconocimiento de variación, contextualización sociocultural y revisión del juicio normativo.

La triangulación confirmó que los aumentos numéricos no fueron artefactos aislados. Los patrones observados en portafolios se correspondieron con enunciados de entrevistas, desempeño en debates y registros de observación. Asimismo, la mejora actitudinal tuvo correlato en prácticas de escucha, disminución de descalificaciones por acento o modismo y mayor disposición a considerar que la corrección lingüística depende también de reglas de uso, situación comunicativa y comunidad de habla. La intervención produjo, por tanto, un cambio simultáneo de orden cognitivo, discursivo y axiológico.

## DISCUSIÓN

Los resultados permiten sostener que la filosofía del lenguaje funcionó como eje articulador en tres planos: lente conceptual, práctica dialógica y marco valorativo. Como lente conceptual, ofreció categorías para mirar el lenguaje con mayor precisión: juego, regla, uso, estructura, transformación, ambigüedad, evidencia, premisa. Como práctica dialógica, permitió convertir dichas categorías en acciones escolares: reformular, debatir, justificar, escribir, revisar, coevaluar. Como marco valorativo, reorientó el tratamiento de la diversidad lingüística, desplazándolo desde la tolerancia nominal hacia la explicación contextual de variantes, registros y dialectos. Esta triple articulación explica por qué la intervención no produjo únicamente mejores calificaciones, sino formas más complejas de atención al lenguaje.

El incremento de la competencia metalingüística resulta coherente con la literatura que vincula reflexión sobre el lenguaje y desempeño escritural (Hugo y Meneses, 2021). La mejora no se explica por exposición teórica a autores filosóficos, sino por la traducción de sus conceptos en procedimientos: identificar un juego de lenguaje, distinguir reglas de uso, modificar una estructura sin perder significado, reconocer que un argumento necesita premisas y evidencias. Así, Wittgenstein dejó de figurar como referencia abstracta y se convirtió en criterio para observar prácticas; Chomsky dejó de aparecer como autor de gramática generativa para transformarse en herramienta de manipulación sintáctica y reflexión sobre creatividad lingüística.

La evolución en argumentación confirma, a su vez, que las habilidades discursivas requieren mediación explícita. Las dificultades iniciales —afirmaciones sin respaldo, respuestas cortas, autoridad no justificada— coinciden con las problemáticas señaladas por Chimenti y Abusamra (2024) en producción argumentativa escolar. La intervención mostró que el debate regulado y el ensayo breve, cuando se acompañan de rúbricas claras, ejemplos locales y retroalimentación, favorecen la transición hacia tesis explícitas, razones pertinentes y uso más consciente de conectores. Esta transformación también coincide con Ruiz-Ortega y Dussán-Luberth (2021), para quienes la competencia argumentativa constituye un factor formativo central; en el caso estudiado, dicha competencia fue inseparable de la metalingüística, porque argumentar exigió hablar sobre el propio lenguaje y sobre las condiciones de validez de lo dicho.

El cambio actitudinal respecto de la diversidad lingüística resulta uno de los hallazgos más relevantes. La incorporación de variantes regionales, usos familiares, ejemplos de lenguas originarias y discusiones sobre legitimidad lingüística activó una comprensión menos normativa y más sociocultural del español. Este hallazgo dialoga con Zavala (2019) y García y Wei (2014), en tanto permite advertir que la justicia sociolingüística no se alcanza sólo mediante declaraciones inclusivas; requiere tareas que hagan visible la racionalidad interna de las formas de habla y que desmonten el prejuicio desde la experiencia discursiva. La evidencia también conversa con la orientación curricular de la Nueva Escuela Mexicana, cuya apuesta por comunidad, diversidad y pensamiento crítico necesita dispositivos concretos para adquirir densidad en el aula (SEP, 2022a; 2022b).

Ahora bien, la intervención también dejó ver condiciones de sostenibilidad. Aproximadamente una quinta parte del grupo conservó dificultades puntuales en procedimientos formales, selección de estructuras complejas y generalizaciones sin soporte empírico. Este dato impide una lectura triunfalista y orienta la mejora: se requieren microciclos de práctica distribuida, acompañamiento diferenciado, monitoreo longitudinal, trabajo con familias y fortalecimiento de recursos didácticos inclusivos. La filosofía del lenguaje puede articular, iluminar y ordenar; no sustituye la continuidad pedagógica, ni la formación docente, ni la política escolar de reconocimiento de la diversidad.

## CONCLUSIONES

La investigación permite afirmar, con los alcances propios de un estudio de caso y de un diseño de grupo único, que una intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje puede contribuir de manera sustantiva a la consolidación de aprendizajes significativos en Lengua Materna Español. Las mejoras observadas en competencia metalingüística, argumentación y valoración de la diversidad lingüística muestran que el lenguaje puede enseñarse como práctica reflexiva y no sólo como sistema de normas; como herramienta de conocimiento y no sólo como vehículo de expresión; como espacio de convivencia y no sólo como requisito escolar.

La principal aportación del estudio consiste en la traducción didáctica de categorías filosóficas complejas hacia actividades evaluables en secundaria. Los juegos del lenguaje permitieron leer el aula como trama de reglas, usos y formas de participación; la gramática generativa permitió trabajar la relación entre forma, estructura y creatividad; el aprendizaje significativo ofreció el horizonte pedagógico para que tales recursos no quedaran dispersos, sino orientados a la transferencia. El eje articulador, en este sentido, no fue una metáfora curricular: funcionó como principio de diseño, criterio de mediación y clave interpretativa de resultados.

En términos prácticos, el estudio sugiere que la enseñanza de la lengua en secundaria se fortalece cuando incorpora tareas de objetivación del propio decir, debate regulado, escritura argumentativa con retroalimentación, análisis de variantes lingüísticas y portafolios metacognitivos. Tales recursos pueden adaptarse a otros grupos y contextos, a condición de conservar tres rasgos: contextualización local, evaluación formativa y continuidad. La replicabilidad, por tanto, no debe entenderse como copia de sesiones, sino como transferencia de una lógica pedagógica.

Entre las limitaciones destacan la ausencia de grupo control, el tamaño muestral reducido, la falta de microdatos pareados para una prueba inferencial completa y la necesidad de seguimiento longitudinal a seis y doce meses. Estudios futuros podrían comparar grupos, ampliar muestras, integrar análisis de producciones escritas mediante rúbricas validadas externamente y explorar el efecto de la intervención en otros campos formativos. Queda, con todo, una conclusión pedagógica firme: cuando el lenguaje se vuelve objeto de examen compartido, la escuela no sólo enseña a decir mejor; enseña a pensar con mayor responsabilidad sobre aquello que se dice.

## FINANCIACIÓN

No se reporta financiamiento externo

## CONFLICTOS DE INTERÉS

El autor declara no tener conflicto de intereses

## CUMPLIMIENTO ÉTICO

La investigación se desarrolló en el marco de la práctica docente ordinaria de la asignatura Lengua Materna Español y contó con declaración ética interna otorgada por la institución escolar para el tratamiento académico de evidencias de aula. El trabajo se condujo bajo criterios de resguardo acordes con la investigación educativa con menores de edad: anonimización mediante claves alfanuméricas, supresión de nombres y datos identificables, exclusión de imágenes reconocibles y uso restringido de los registros con fines analíticos. Dado que las actividades formaron parte de la dinámica curricular del grupo, no se incorporaron procedimientos ajenos a la práctica escolar ni instrumentos que implicaran riesgo físico, psicológico o social para los estudiantes.

## OBJETOS DE CIENCIA ABIERTA

Los instrumentos, rúbricas y matrices de análisis derivados de la investigación pueden consultarse en la tesis de posgrado de la que procede el estudio [Alvirde Herrera, V. M., (2026), Propuesta de intervención pedagógica desde La Filosofía del Lenguaje, como eje articulador en la consolidación de aprendizajes significativos], alojada en el Centro Digital de Documentación de la Universidad Nacional Rosario Castellanos, de la comunidad estudiantil de posgrado, disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1S2sEhWtsC8S-n7pFel5hmMsvpsU3cEmM6/view>. Los datos primarios vinculados con consentimientos, registros de aula, producciones estudiantiles y demás evidencias asociadas al trabajo empírico con menores de edad se mantienen bajo resguardo restringido, con anonimización reforzada y supresión de datos identificables, en atención al principio del interés superior de la niñez, la protección de la identidad de las y los estudiantes participantes y las garantías aplicables al tratamiento ético de información educativa sensible.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Chimenti, M. A., & 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.
- Chomsky, N. (2007). *Estructuras sintácticas*. Siglo Veintiuno.
- Chomsky, N. (2020). *Apuntes sobre la gramática universal*. Ariel.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educación.
- Hugo, E., & Meneses, A. (2021). Reflexión metalingüística en L1 y escritura: Revisión de investigaciones en contextos escolares. *Literatura y Lingüística*, (44). <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/2339>
- Luria, A. (1984). *Cerebro en acción*. Ediciones Martínez Roca.
- Luria, A. (1985). *Conciencia y lenguaje*. Visor Libros.
- Mejoredu. (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2024: Principales hallazgos*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-24.pdf>
- Parra-Velasco, M. L. (2021). *Enseñanza del español y juventud latina*. Arco Libros.
- Ruiz-Ortega, F., & Dussán-Luberth, C. (2021). Competencia argumentativa: un factor clave en la formación de docentes en el marco de la pedagogía crítica. *Educación y Educadores*, 24(1). <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*. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan\\_de\\_Estudios\\_para\\_la\\_Educacion\\_Preescolar\\_Primaria\\_y\\_Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana: Educación Secundaria Fase 6. Gobierno de México.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2.ª ed.). SAGE Publications.
- Torres-Contreras, M. L., Bañales-Faz, G., Martínez-Arce, M. E., Perales-Escudero, M. D., & Ahumada, S. (2025). Creencias docentes acerca de la argumentación escrita en innovaciones curriculares en la educación secundaria chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 87–112. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/261>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- UNESCO. (s. f.). La diversidad lingüística: Un activo cultural mundial. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vygotsky, L. (2018). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. (2020). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>