

Integración de narrativas personales en ELE y lenguas adicionales: ética y emociones

Integration of Personal Narratives in Spanish as a Foreign and Additional Languages: Ethics and Emotions

Marianel González Pellico

Universidad Nacional Autónoma de México

marianel.pellico@unam.edu

RESUMEN

El objetivo de este estudio de caso múltiple exploratorio con diseño preexperimental es examinar cómo las narrativas personales en primera persona activan competencias éticas y emocionales en el aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda lengua o lengua adicional. Se aplicó un cuestionario narrativo con enunciados autoconjungados, íconos afectivos y tareas de producción escrita a 18 voluntarios (hablantes de lenguas originarias mexicanas, inglés e italiano), con adaptaciones orales en casos de alfabetización limitada. Aunque la participación fue reducida, refleja el desplazamiento histórico del español sobre lenguas originarias, proceso que ha llevado a su desaparición o casi desaparición en el marco de procesos de conquista. El análisis, triangulado con 255 fragmentos del corpus CEDEL2, muestra implicación subjetiva ante enunciados que promueven autorreflexión y responsabilidad discursiva, con tránsito del *nosotros* al *yo* en hablantes indígenas. Los hallazgos sugieren que integrar narrativas personales con dimensiones afectivas y éticas fortalecería la competencia lingüística y la comunicación significativa tanto en L1 como en lengua adicional.

Palabras clave: narrativa personal, competencia ética, emociones, ELE, L2, lengua adicional, interculturalidad, lenguas originarias

ABSTRACT

The objective of this exploratory multiple case study with a pre-experimental design is to examine how first-person personal narratives activate ethical and emotional competences in learning Spanish as a foreign, second, or additional language. A narrative questionnaire was applied, including self-conjugated prompts, affective icons, and written production tasks, to 18 volunteers (speakers of Mexican indigenous languages, English, and Italian), with oral adaptations in cases of limited literacy. Although participation was reduced, it reflects the historical displacement of Spanish over indigenous languages, a process that has led to their disappearance or near disappearance within the framework of processes of conquest. The analysis, triangulated with 255 fragments from the CEDEL2 corpus, shows subjective involvement in prompts that promote self-reflection and discursive responsibility, with a shift from "we" to "I" among indigenous speakers. Findings suggest that integrating personal narratives with affective and ethical dimensions strengthens linguistic competence and meaningful communication in both L1 and additional languages.

Keywords: personal narrative, ethical competence, emotions, Spanish as a foreign language, L2, additional language, interculturality, indigenous languages

1. INTRODUCCIÓN

Incorporar la dimensión socioemocional en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), segunda lengua (L2) y lengua adicional (LA) sigue siendo un desafío didáctico, cuyo impacto se observa en procesos de mediano y largo plazo. Aunque los enfoques comunicativos han ampliado el horizonte del aprendizaje más allá de la estructura gramatical, persiste una brecha entre la competencia lingüística y el desarrollo integral del sujeto que aprende. La autorreflexión sobre emociones, valores, actitudes y posicionamientos éticos rara vez se aborda de manera sistemática en planes de estudio o corpus de referencia, pese a constituir una dimensión esencial del acto comunicativo (Méndez Santos & Llopis García, 2021).

Diversos autores ilustran esta carencia desde perspectivas complementarias. Li *et al.* (2022, pp. 21, 190–195) destacan que la psicología del aprendizaje de lenguas debe entenderse como un ecosistema donde motivación, ansiedad y disfrute se entrelazan con el rendimiento. Suárez Gordillo (2025, p. 103) subraya que la interculturalidad en ELE no puede limitarse a contenidos culturales, sino que debe habilitar espacios de negociación identitaria: "Enseñar español desde una perspectiva crítica implica cuestionar las jerarquías culturales y lingüísticas que, en muchos contextos, siguen promoviendo la hegemonía del castellano en detrimento de otras lenguas y realidades culturales, tanto en España como en otras partes del mundo hispanohablante." Walsh (2017) plantea que una pedagogía decolonial exige reconocer epistemologías y formas expresivas propias de los hablantes, mientras que investigaciones recientes en educación socioemocional (Arango Benítez *et al.*, 2024, p. 3) insisten en la urgencia de integrar competencias emocionales en los currículos para favorecer inclusión y bienestar.

En esta línea, se ha subrayado la necesidad de vincular lengua, cultura y ética mediante estrategias narrativas. Pacheco Franco (2020) destaca que la enseñanza de lenguas debe integrar contenidos culturales para favorecer aprendizajes significativos; Villegas Paredes (2025) evidencia vacíos en la formación docente respecto a los contenidos socioculturales; y Deardorff (2020) enfatiza la identidad narrativa y el diálogo intercultural como vías de respeto a la diferencia. En contextos escolares, Hernández Rodríguez (2017) muestra que los relatos prehispánicos permiten reflexionar sobre valores culturales, mientras que García Zúñiga y Chan Quijano (2017) sistematizan errores en el aprendizaje del maya como oportunidad para reconocer al otro y resignificar la interculturalidad. Estos aportes sustentan la pertinencia de narrar(se) como estrategia formativa en ELE, L2 y lengua adicional.

Una vía para cerrar esta brecha es el uso de formas verbales que impliquen al hablante en primera persona del singular y del plural (*yo/nosotros, nosotras*), así como en un espejo de sí (*tú*) y en la proyección hacia el otro (*él/ella*). La implicación mediante el lenguaje favorece el reconocimiento del *yo* como agente de sentido y del *tú* como interlocutor o reflejo. Conjugar enunciados como *yo me esfuerzo, tú escuchas o ella/él respeta* permite activar dimensiones ético-afectivas que no emergen cuando el aprendizaje se limita a la práctica mecánica, abriendo un espacio de autorreflexión que contribuye a superar la brecha entre competencia lingüística y desarrollo integral.

Este trabajo parte de una pregunta central: ¿puede el acto de narrar desde la primera persona —ya sea como testimonio, reflexión o recuerdo— generar un vínculo con la lengua meta (español como L2, ELE o lengua adicional), en tanto vehículo de identidad, valores y emociones? La hipótesis plantea que el uso del lenguaje desde experiencias personales y contextos significativos activa dimensiones cognitivo-afectivas que suelen permanecer latentes cuando el aprendizaje se limita a métodos basados exclusivamente en la gramática formal y en escenarios alejados de la realidad del estudiantado. De este modo, la narración en primera persona se propone como vía

para integrar la dimensión socioemocional al aprendizaje lingüístico narrativo, respondiendo a los llamados recientes de la investigación en ELE a articular emoción, ética, interculturalidad e inclusión (Méndez Santos & Llopis García, 2021; Li *et al.*, 2022; Suárez Gordillo, 2025; Walsh, 2017).

A partir de esta inquietud, se diseñó un cuestionario narrativo mixto —con preguntas abiertas, cerradas de opción múltiple e íconos afectivos— orientado a la reflexión emocional. Este fue aplicado inicialmente a cuatro hablantes y posteriormente ampliado a una muestra total de 18 Informantes Voluntarios Hablantes (IVH), lo que permitió observar una mayor diversidad de trayectorias lingüísticas y emocionales. Las respuestas fueron analizadas mediante una escala de percepción lingüístico-emocional y se interpretaron dentro de los parámetros del enfoque afectivo e intercultural, en contraste con elementos del Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2) (Lozano, 2022). Esta comparación dio oportunidad de establecer puentes entre experiencias locales de aprendizaje y patrones más amplios observables en corpus académicos, enriqueciendo la comprensión del rol del lenguaje personal en la apropiación del idioma. En términos metodológicos, se trata de un estudio cualitativo con diseño preexperimental, que permite explorar tendencias y evaluar hipótesis sin pretender generalizaciones estadísticas.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación en adquisición de segundas lenguas y lenguas adicionales ha mostrado que los factores afectivos constituyen un eje transversal del aprendizaje. Desde los primeros trabajos de Arnold y Brown (1999, pp. 8–10) se reconoce que la motivación, la ansiedad y la autoconfianza influyen tanto como las competencias cognitivas en el rendimiento lingüístico. En este sentido, Oxford (2011, p. 63) subraya que la dimensión afectiva no puede disociarse de la cognitiva y social, pues condiciona la toma de decisiones éticas y comunicativas en el aula.

2.1. Factores afectivos en la enseñanza de idiomas

La dimensión afectiva ha cobrado relevancia en la enseñanza de lenguas, especialmente en contextos de español como lengua extranjera (ELE) y lengua adicional (LA). Arnold (2015) sostiene que las emociones no son un complemento del aprendizaje, sino su base constitutiva; cuando el alumnado se siente emocionalmente implicado, la adquisición lingüística se vuelve más significativa y duradera: "El dominio afectivo puede tener mucha importancia para la enseñanza de ELE. El término afecto cubre un área amplia referida a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes... que influyen en nuestro comportamiento" (p. 14). En la misma línea, Arnold y Brown (1999, pp. 8–10) ya advertían que la dimensión emocional debía integrarse en la planificación didáctica, pues condiciona la motivación y la resiliencia.

Estudios recientes han expuesto que variables como la ansiedad, el disfrute y la motivación están directamente relacionadas con el rendimiento en L2 (Dewaele & MacIntyre, 2014, pp. 241–243). Más allá de estas variables, se ha comenzado a explorar el vínculo entre afectividad y responsabilidad discursiva. Méndez Santos y Llopis García (2021) plantean que la implicación emocional debe ir acompañada de una conciencia ética sobre el uso del lenguaje, especialmente en contextos interculturales, al señalar que "Este cambio metodológico viene dado por la utilidad social que se espera del conocimiento de lenguas extranjeras...". En corpus como CEDEL2 (Lozano, 2022) se observa una preferencia por producciones formales, con escasa presencia de narrativas personales como las propuestas. Este hecho refuerza la necesidad de diseñar

instrumentos que activen la dimensión afectiva desde la primera persona, favoreciendo la autorregulación emocional y la construcción de sentido.

2.2. Factores culturales en la adquisición de lenguas

La dimensión cultural en el aprendizaje de lenguas ha sido estudiada desde perspectivas sociolingüísticas e interculturales. Investigaciones como las de Kramsch (2009) y Norton (2000, p. 146) muestran que aprender una lengua implica negociar identidades y posicionamientos sociales, convirtiendo la adquisición en un proceso de transformación personal y colectiva. May (2012, p. 4) advierte que estas trayectorias están atravesadas por relaciones de poder que determinan qué lenguas se legitiman y cuáles permanecen invisibilizadas.

Kramsch (2009, pp. 16, 20) introduce el concepto de *tercer lugar*, un espacio simbólico donde el hablante se sitúa entre su cultura de origen y la lengua meta, transformando tanto la competencia lingüística como la percepción del *yo narrativo*. Norton (2000, pp. 4-5) y May (2012, p. 4) coinciden en que las relaciones de poder condicionan la visibilidad y legitimación de las lenguas, lo que refuerza la necesidad de concebir la interculturalidad como práctica discursiva inclusiva, más allá de contenidos culturales aislados.

La elección de pronombres personales como *yo* y *nosotros* refleja pertenencias culturales. En hablantes de lenguas originarias, el *nosotros* suele expresar una cosmovisión colectiva, mientras que el *yo* representa agencia individual. Estas elecciones gramaticales permiten comprender cómo se manifiesta la interculturalidad en el discurso. López Castro (2014) describe cómo los pronombres en mixteco definen la situación del hablante y su receptor de manera específica, distinguiendo entre *nosotros inclusivo* y *nosotros exclusivo*, además de variantes para *ustedes* y *ellos*, que transmiten matices de pertenencia, señalamiento, desprecio o ternura.

Pondré un ejemplo de cómo el conocimiento de una lengua originaria (en este caso del mixteco de la ciudad de Pinotepa Nacional, Oaxaca) puede ayudar a que un niño o un estudiante descubra nuevos horizontes de sentido. Los pronombres definen la situación del hablante y su receptor de un modo muy específico y significativo: hay un “*nosotros inclusivo*” y un “*nosotros exclusivo*”, es decir, una forma del “*nosotros*” *yoo* que incluye al oyente, y otra que le excluye, dejando implícito un “*nosotros, pero no ustedes*”. Podría hacerse una propuesta de aprendizajes y pedagogías de multiculturalidad con el fomento de voces como *ndiu'u* (“*nosotros exclusivo*”), *mao* (“*nosotros inclusivo*”); *maa ndi* (“*nosotros exclusivo*”) y *yoo* (“*nosotros inclusivo*”); pero también con *ndio'o* (“*ustedes*”), *maa ndo* (otro tipo de “*ustedes*”), *rakan tra* (un “*ellos*” que indica señalamiento), *rukan* (pronombre de desprecio para persona, animal o cosa, que también indica señalamiento), *vekan* (pronombre de ternura para persona, animal o cosa que indica señalamiento) (López Castro, 2014, párr. 45).

Investigaciones recientes han subrayado la necesidad de vincular lengua, cultura y ética mediante estrategias narrativas. Pacheco Franco (2020) destaca que la enseñanza de lenguas debe integrar contenidos culturales para favorecer aprendizajes significativos; Villegas Paredes (2025) señala vacíos en la formación docente respecto a contenidos socioculturales; y Deardorff (2020) enfatiza la identidad narrativa y el diálogo intercultural como vías de respeto a la diferencia. En contextos escolares, Hernández Rodríguez (2017) muestra que los relatos prehispánicos permiten reflexionar sobre valores culturales, mientras que García Zúñiga y Chan Quijano (2017) sistematizan errores en el aprendizaje del maya como oportunidad para reconocer al otro y resignificar la interculturalidad. Estos aportes sustentan la práctica de narrar(se) como estrategia formativa en ELE, L2 y lengua adicional.

Aunque existen estudios sobre narrativas personales y *storytelling* en ELE (Arnold, 2015; Hernández Rodríguez, 2017), la práctica específica de narrar(se) en primera persona con inclusión del propio nombre apenas ha sido explorada. Más allá de completar estructuras gramaticales, esta estrategia sitúa al estudiantado como protagonista del discurso y activa dimensiones éticas y emocionales. La literatura previa se ha centrado en relatos culturales o autobiográficos, pero no en consignas personalizadas. En este sentido, narrar(se) constituye un aporte innovador que amplía la reflexión intercultural y afectiva, mostrando su potencial para transformar la motivación y la participación estudiantil.

2.3. Competencia existencial y ética

La enseñanza de lenguas no solo implica el dominio de estructuras gramaticales, sino también la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre su papel en la comunicación. Desde la perspectiva de la competencia intercultural, Byram (1997, pp. 32-37) subraya que el aprendizaje lingüístico debe integrar saberes culturales y éticos, favoreciendo la empatía y la relativización de creencias. En su noción de competencia intercultural comunicativa, incorpora esta dimensión al señalar: "...ethical reasons, they can encourage them to make the basis for their judgements explicit and expect them to be consistent in their judgements of their own society as well as others." (p. 54).

Desde la ética del lenguaje, Habermas y Apel (como se citan en Vallaey, 1994) sostienen que el acto de hablar implica asumir consecuencias ante una comunidad de interlocutores. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en contextos de diversidad, donde el lenguaje puede ser vehículo de inclusión o exclusión.

Oxford (2011, p. 239) añade que un aprendizaje eficaz requiere integrar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, lo que incluye la toma de decisiones éticas en la interacción. En esta línea, Méndez Santos y Llopis García (2021) proponen que la enseñanza de ELE debe habilitar espacios para la reflexión sobre la palabra propia, favoreciendo la autorregulación emocional y la conciencia discursiva. Con mayor precisión destacan: "Cada aprendiente tiene una aptitud lingüística, una personalidad y un estilo de aprendizaje que deben conducir a los docentes a hacer uso pedagógico de variadas y distintas estrategias de aprendizaje: cognitivas, para favorecer la memorización, clasificación y acceso a los conceptos de la LE; metacognitivas, para ofrecer al alumnado oportunidades de control y manejo de su propio aprendizaje..."

En consecuencia, la competencia existencial, entendida como la capacidad de posicionarse éticamente en el discurso, no debe concebirse como un añadido, sino como un eje transversal que articule el aprendizaje lingüístico con la formación ciudadana.

2.4. Enseñanza inclusiva y decolonial

Las pedagogías inclusivas y decoloniales han cuestionado los marcos tradicionales de enseñanza de lenguas, proponiendo enfoques que reconozcan la diversidad cultural y lingüística. Walsh (2017) plantea que la interculturalidad crítica exige abrir espacio a la diversidad de epistemologías y constituye un proyecto político, social, ético y epistémico orientado a transformar tanto las relaciones entre sujetos como las estructuras de poder que sostienen la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación. Hornberger (2003, pp. 321-333) lo propone desde un modelo ecológico que visibiliza trayectorias diversas de bilingüismo.

La enseñanza inclusiva y decolonial parte del reconocimiento de las lenguas como prácticas sociales situadas. Walsh (2017, pp. 118-120) insiste en que la interculturalidad crítica exige cuestionar los marcos hegemónicos y abrir espacio al otro. En lenguas originarias mexicanas, como señala López Castro (2014, párr. 45), el

nosotros constituye un eje discursivo central, lo que desafía las pedagogías centradas exclusivamente en el *yo*.

Hornberger (2003, pp. 61–95) propone un modelo ecológico del bilingüismo que visibiliza trayectorias diversas, mientras que Makoni y Pennycook (2007, p. 110) llaman a “desinventar” las lenguas como sistemas cerrados, reconociéndolas como prácticas dinámicas. Puntualizan: “English, like other languages, does not exist as a prior system but is produced and sedimented through acts of identity. Similar to the way that we perform identity with words (rather than reflect identities in language), we also perform languages with words.” García y Wei (2014, pp. 48–50) refuerzan esta visión al concebir el aula como espacio de *translenguaje*, donde se negocian significados y se activan múltiples repertorios.

En consecuencia, la enseñanza inclusiva no se limita a añadir contenidos culturales, sino que implica replantear las formas gramaticales y narrativas como expresiones legítimas de identidad. Diseñar materiales que reconozcan la participación discursiva de hablantes plurilingües es clave para evitar la imposición de marcos homogéneos y promover la justicia lingüística. En este sentido, López Castro (2014, párr. 46) destaca:

Reflexionadas las epistemes indígenas con ejercicios de bilingüismo, se podrían redibujar los sentidos comunes de la inclusión, la cooperación, la empatía y la conciencia de un todo incluyente, no excluyente; de una existencia solidaria, no egoísta e individualista. Esta es una de las principales razones de por qué fomentar el aprendizaje de las lenguas indígenas. Desde el *se'en savi*, ‘el idioma de los hijos de la lluvia’, de la variante de Pinotepa Nacional, la nación debe percibirse como un *mao*, ese ‘nosotros-todos’ que incluye al oyente, o un *yoo* (un ‘yo-nosotros’), y no como ‘un nosotros’ que separa (*maa ndo*), es decir, un ‘ustedes’ (pero los otros no) o, incluso, un *maa ndi*: ‘un nosotros’ que excluye al oyente. De ahí la importancia de conservar estas formas de articulación del pensamiento, de percepción y construcción de la realidad; los vocablos que he citado nos explican cosas de un modo muy particular y sencillo, pero que marca dicha construcción.

La competencia comunicativa, ampliada desde Hymes hasta el MCER y su Volumen Complementario, incluye dimensiones socioculturales y afectivas esenciales para la formación del hablante intercultural. En este sentido, se ha subrayado la importancia de incorporar contenidos culturales y actitudes críticas en el currículo de ELE, apoyándose en los aportes ya mencionados que destacan la relevancia de la narrativa y la reflexión intercultural. En conjunto, estas contribuciones consolidan la narrativa como estrategia formativa en la enseñanza de lenguas.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo exploratorio, con diseño de caso múltiple preexperimental, orientado a comprender cómo las narrativas personales en primera persona pueden activar dimensiones éticas y emocionales en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), segunda lengua (L2) o lengua adicional (LA). La metodología articula tres ejes: afectividad, posicionamiento discursivo y agencia intercultural.

3.1. Diseño del instrumento

El instrumento consistió en un cuestionario narrativo, diseñado para explorar la relación entre el uso de la primera persona gramatical y la expresión de emociones, valores y posicionamientos éticos. Se organizó en cuatro fases temáticas (con bloques internos)

que integraron preguntas abiertas, frases autoconjadas, íconos afectivos y tareas de producción escrita.

La estructura del cuestionario responde a los fundamentos teóricos del estudio, en particular a los enfoques afectivos en la enseñanza de lenguas (Arnold, 2015; Dewaele & MacIntyre, 2014), la competencia intercultural comunicativa (Byram, 1997) y las pedagogías decoloniales que reconocen la pluralidad lingüística y cultural (Walsh, 2017; López Castro, 2014).

Cabe señalar que la última fase del instrumento incluyó cinco preguntas cerradas sobre el uso y la percepción emocional de las lenguas habladas por los IVH. Las respuestas se presentaron en formato de opción múltiple, con posibilidad de añadir comentarios abiertos. Las preguntas abordaron la frecuencia de uso de la lengua materna y del español, los contextos de uso, los usos del *nosotros* y las emociones asociadas a cada lengua. Esta sección buscó explorar el vínculo afectivo y funcional con las lenguas en contextos cotidianos, sin requerir producción escrita extensa.

3.2. Informantes voluntarios hablantes

La muestra estuvo compuesta por 18 informantes voluntarios hablantes (IVH), identificados mediante el código IVH+número, asignado según la fecha de aplicación del instrumento. Esta denominación responde a la necesidad de preservar el anonimato y, al mismo tiempo, reconocer el carácter activo y situado de quienes participaron en el estudio.

Las/os informantes provienen de contextos lingüísticos diversos, incluyendo hablantes de lenguas originarias mexicanas (Otomí, Zapoteco, Náhuatl, Mazateco, Mazahua, Mixe), así como personas cuya lengua materna es el inglés o el italiano. Las edades oscilaron entre los 16 y los 74 años, y los niveles de español declarados variaron entre A1 y C2, con algunos casos sin respuesta.

Aunque se había confirmado la participación de más personas, diversos factores — como condiciones climáticas adversas, desplazamientos territoriales, falta de conectividad y ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua — impidieron su asistencia, además de la ausencia de hablantes en algunas comunidades. Estas situaciones no solo representaron obstáculos logísticos, sino que reflejan procesos de desplazamiento lingüístico y vulnerabilidad sociocultural, reforzando la pertinencia del estudio.

En determinadas circunstancias se realizaron adaptaciones orales del instrumento debido a condiciones de alfabetización. En esos casos, la investigadora gestionó directamente la aplicación, realizando intervenciones orales. La participación fue libre, sin incentivos materiales, y se garantizó el consentimiento informado, conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

A continuación, se presenta una tabla con los datos sociodemográficos y lingüísticos de los IVH, que permite contextualizar la diversidad de trayectorias en el aprendizaje del español como lengua adicional.

	Edad	Nacionalidad	Lengua materna	Nivel de español	Edad de inicio	Años de estudio	Estancia en el extranjero	Observaciones
IVH1	19	EUA	Inglés	A2	18	1.5	—	—
IVH2	57	Mexicana/o	Otomí	NC: no contestó	55	NC	—	NC
IVH3	38	Mexicana/o	Zapoteco	B2	NC	NC	—	NC
IVH4	38	Mexicana/o	Mazahua	NC	NC	NC	—	NC
IVH5	31	Mexicana/o	Náhuatl	A1	22	9	NC	NC
IVH6	68	Mexicana/o	Otomí	NC	9	58	NC	Menciona fecha de nacimiento

IVH7	68	Mexicana/o	Otomí	NC	10	58	NC	NC
IVH8	16	Mexicana/o	Mixe	NC	6	NC	México	NC
IVH9	17	Mexicana/o	Náhuatl	C1	NC	NC	NC	NC
IVH10	21	Italiano/a	Italiano	C2	6	15	México	NC
IVH11	45	Mexicana/o	Mazahua	NC	8	37	NC	NC
IVH12	34	Mexicana/o	Otomí	NC	10	44	NC	NC
IVH13	56	Mexicana/o	Mazahua	NC	1	56	NC	NC
IVH14	45	Mexicana/o	Otomí	NC	NC	NC	NC	NC
IVH15	47	Mexicana/o	Mazahua	B2	4	43	NC	NC
CEDEL2#1	43	EUA	Inglés	C1	15	NC	3 meses	NC
CEDEL2#2	NC	Grecia	Griego	B2	28	10	NC	NC
CEDEL2#3	NC	EUA	Inglés	B2	28	10	NC	NC

Tabla 1. Comparativa (perfil sociolingüístico): Las principales variables sociolingüísticas y de aprendizaje de los informantes propios frente a algunos ejemplos de CEDEL2

3.3. Aplicación y análisis

La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial o virtual sincrónica, según la disponibilidad de cada informante. Esta flexibilidad metodológica respondió a las condiciones geográficas, tecnológicas y sociolingüísticas de los participantes, muchos de los cuales habitan en comunidades con acceso limitado a conectividad o transporte.

El análisis de las respuestas se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo interpretativo, que combinó codificación temática y lectura semiótica. Se utilizó una escala de percepción lingüístico-emocional como herramienta de apoyo para identificar patrones discursivos, sin que ello implicara una cuantificación de los datos.

Para enriquecer la interpretación, se realizó una triangulación con fragmentos del corpus CEDEL2 (Lozano, 2022), que ofrece producciones escritas de aprendientes de español como L2 en contextos académicos. Esta comparación se planteó como recurso metodológico, sin anticipar resultados en esta sección.

Con fines comparativos, se seleccionaron tres perfiles del corpus CEDEL2, correspondientes a hablantes de inglés y griego, con niveles B2-C1, edades entre 20 y 32 años y distintos tiempos de exposición al español. Los fragmentos fueron elegidos por su uso espontáneo de la primera persona en contextos narrativos, emocionales o valorativos, lo que permitió establecer vínculos interpretativos con las fases del instrumento. Esta triangulación no modificó el diseño original, sino que amplió la lectura de los resultados desde una perspectiva situada y contrastiva.

3.4. Visualización de datos

Como parte del diseño metodológico, se elaboraron visualizaciones que permiten contrastar la diversidad de trayectorias lingüísticas de los informantes voluntarios hablantes (IVH). Las gráficas se centraron en tres variables clave: edad actual, edad de inicio en el aprendizaje del español y años de estudio acumulados. Cada participante fue identificado mediante el código IVH+número, donde IVH significa *Informante Voluntario Hablante* y el número corresponde al orden cronológico de aplicación del instrumento.

La inclusión de estos elementos respondió al objetivo de contextualizar la muestra desde una perspectiva situada, reconociendo la heterogeneidad de los procesos de adquisición del español en contextos de vulnerabilidad. No se buscó establecer tendencias generalizables, sino ofrecer una lectura complementaria que enriqueciera la comprensión del diseño metodológico.

En términos generales, los datos muestran que los informantes iniciaron el aprendizaje del español en edades diversas, desde la infancia temprana hasta la adultez.

Asimismo, algunos han acumulado décadas de estudio, mientras que otros apenas comienzan su trayectoria. Finalmente, la relación entre edad de inicio y edad actual permite visualizar el tiempo efectivo de exposición y práctica, evidenciando diferencias significativas entre los participantes (ver Anexo, Figuras 1, 2 y 3).

3.5. Consideraciones éticas y metodológicas

La ausencia de respaldo institucional y la dificultad para acceder a comunidades lingüísticamente vulnerables constituyeron limitaciones metodológicas relevantes. En varios casos, la participación inicialmente confirmada no se concretó debido a condiciones climáticas, desplazamientos territoriales o falta de conectividad. Estas situaciones representaron obstáculos logísticos y, al mismo tiempo, reflejaron procesos de desplazamiento lingüístico y pérdida de transmisión intergeneracional.

Desde una perspectiva ética, se garantizó el consentimiento informado, la voluntariedad y el anonimato de las respuestas. La diversidad de perfiles y la riqueza discursiva observada en las producciones permitieron abordar el fenómeno desde una mirada crítica y humanista, en consonancia con los principios de la investigación situada.

La escasez de tareas narrativas en corpus como CEDEL2 plantea una oportunidad metodológica: se propone el diseño de instrumentos ético-emocionales que puedan incorporarse en corpus de L2, LA y en prácticas didácticas de ELE, con el fin de enriquecer la enseñanza desde una perspectiva integral que articule lo lingüístico con lo afectivo y lo ético. La comparación entre los perfiles propios y los del CEDEL2 se fundamentó en el modelo ecológico del bilingüismo (Hornberger, 2003), la crítica a la invisibilización de lenguas no oficiales (May, 2012) y la dimensión identitaria del aprendizaje (Norton, 2000).

4. RESULTADOS

4.1. Experiencia declarada con el español

En el cuestionario, cada persona informante (IVH) seleccionó la opción que mejor describía su experiencia comunicativa con el español: un 32% lo usa en situaciones cotidianas, otro 32% se comunica en la mayoría de los contextos aunque requiere apoyo, y un 32% se siente cómoda/o en casi cualquier situación; un 4% no respondió. Dos aportaciones espontáneas añadieron matices: "obligado" y "me gusta más hablar Otomí". Las visualizaciones se incluyen en el Anexo (Figura 4).

4.2. Resultados de la parte afectiva introductoria

La sección inicial exploró el estado emocional y la identificación discursiva mediante íconos sin etiquetas y una pregunta directa. Al despertar, 16 personas informantes dijeron haberse sentido con alegría (😊), tres neutralidad (😐, una con preocupación) y dos no respondieron; no hubo registros de tristeza, enojo ni sorpresa. Durante el día predominó el sentimiento a la tendencia positiva, aunque se mencionaron presión laboral, clima y actitud personal en frases como "Presión por el trabajo" y "El clima externo no es mi clima interno". Ante la pregunta *¿Crees que este documento habla de ti?*, 10 personas respondieron afirmativamente, 1 con duda y 7 no contestaron. No se registraron respuestas negativas.

4.3. Resultados sobre uso y percepción de las lenguas habladas

Frecuencia de uso de la lengua aprendida primero: la mayoría de las/os IVH (7) señalaron que usan su lengua originaria todos los días. Dos personas indicaron que la usan varias veces por semana, una persona la usa ocasionalmente y otra casi nunca.

Frecuencia de uso del español: seis personas informantes reportaron usar el español todos los días y una persona lo usa a veces. No se registraron respuestas en las opciones varias veces *por semana* ni *cuasi nunca*.

Contextos de uso de cada lengua: las/os IVH mencionaron diversos espacios de uso. En el hogar, tres personas señalaron el uso del español, tres el uso del Otomí y dos el uso de su lengua materna (L1). En el ámbito escolar o laboral, cuatro personas indicaron usar el español y cuatro su lengua originaria. En interacciones con amistades, tres personas mencionaron el uso del español y tres el uso del Otomí. En actividades comunitarias, tres personas señalaron el uso de su lengua materna y una el uso del español. También se registraron menciones espontáneas en contextos como necesidades particulares, interacción con familiares, agricultura y campo, y situaciones dependientes del entorno.

Sentimientos al hablar la lengua aprendida primero: siete personas informantes expresaron orgullo al hablar su lengua originaria, cuatro mencionaron alegría y dos tranquilidad. No se registraron respuestas en la opción *vergüenza*. Entre las respuestas abiertas aparecieron satisfacción, seguridad y una observación sobre transmisión intergeneracional: "Lástima, solo tres de los hijos hablan Otomí."

Sentimientos al hablar español: cinco personas informantes indicaron sentir tranquilidad al hablar español, tres mencionaron alegría, tres orgullo y una persona expresó vergüenza. Entre las respuestas adicionales se registraron expresiones como "soy parte de algo" y "obligación por hablar o usar el español por las circunstancias".

4.4. Resultados sobre habilidades lingüísticas en lengua materna y español

Las/os IVH respondieron al ítem *¿Qué puedes hacer en cada lengua?*, marcando las habilidades que consideran tener en su lengua materna y en español. Las opciones incluyeron: leer, escribir, hablar y comprender cuando otras personas hablan.

En relación con la lengua aprendida primero, 15 personas señalaron que comprenden cuando otras/os la hablan, 17 afirmaron que pueden hablarla, 7 indicaron que pueden leerla y 5 que pueden escribirla.

Respecto al español, 17 personas informantes indicaron que pueden hablarlo, 12 que pueden leerlo, 11 que comprenden cuando otras/os lo hablan y 10 que pueden escribirlo.

Además, se registraron dos comentarios espontáneos: "No muy bien" (en referencia a la comprensión oral del español) y "Con un poco de trabajo" (sin especificar la habilidad).

4.5. Resultados sobre identificación emocional y lingüística con enunciados narrativos

En esta fase del instrumento se propusieron enunciados narrativos en primera persona, diseñados para que cada persona informante integrara su nombre en la frase. En algunos casos el nombre se dijo oralmente, en otros se escribió en una o varias frases, y posteriormente se seleccionó el ícono de identificación correspondiente. La distribución de íconos se presenta en la Figura 5 (ver Anexo), mientras que los enunciados narrativos y aportaciones se describen a continuación.

Una persona completó la frase *Yo, [nombre], me esfuerzo por llegar al otro. Hablar es expresar con respeto* escribiendo además: "No hablar mal, pensando en cómo se siente el otro." Trece participantes se identificaron con la frase *Yo, [nombre], quiero hablar* pensando *también en los sentimientos de la otra persona y sin herir*, y dos añadieron las palabras "familiar" y "no ofender." Diez personas se identificaron con *Yo, [nombre], analizo antes de hablar*; en este caso, dos escribieron su nombre en la frase y una no se identificó, registrándose también la expresión "depende del contexto."

Doce participantes eligieron la frase *Yo, [nombre], quiero usar y ser parte de este idioma y de su construcción*, y tres de ellos escribieron su nombre en la frase, mientras que una persona añadió la palabra "enseñar." En la opción *Yo, [nombre], hablo con cuidado porque las palabras también hieren o sanan*, diez personas se identificaron y tres no lo hicieron. Finalmente, once participantes seleccionaron *Yo, [nombre], decidí cómo decir las cosas y eso muestra cómo veo el mundo*; tres escribieron su nombre en la frase y una persona añadió: "Enseñar con respeto es hablar bien."

4.6. Resultados del Bloque A: emociones y uso del español (Fase 2)

Las/os informantes completaron enunciados en primera persona que incluían la estructura *Yo, [nombre] me siento....* En algunos casos escribieron su nombre en una o varias frases, en otros lo pronunciaron, y posteriormente completaron los espacios en blanco con expresiones emocionales y lingüísticas vinculadas al uso del español. En sus respuestas integraron ideas y emociones en espacios ya estructurados y emplearon adjetivos afectivos como *apática, contenta, frustrada, tranquila u orgullosa*. Se registraron tanto emociones positivas como *feliz, satisfecho, orgullosa*, así como emociones de inseguridad tales como *triste, incómoda, apenada o frustrado*. También incorporaron vocabulario relacionado con la práctica comunicativa, incluyendo términos como *palabras, conversación, comunicación y entender*. En algunos casos añadieron aportaciones en lenguas originarias, por ejemplo en mixe. Finalmente, se observó concordancia gramatical de género: doce IVH usaron formas femeninas como *me siento apenada, frustrada, segura*, mientras que seis emplearon formas masculinas como *me siento contento, frustrado, satisfecho*.

En las respuestas sistematizadas se registraron expresiones como *...me siento ___,* completadas con términos como *apática, a gusto, feliz, tranquila, normal, retada o contento*. Ante el enunciado *Cuando uso el español con otras personas, me siento __ porque ___,* se anotaron respuestas como *incómoda, con pena, comprometida, insegura, normal o comprendido*. Al escuchar a otros hablar español con fluidez, las/os informantes señalaron sentirse *confundida, triste, orgullosa, en ambiente, atento o torpe*. En el caso de no encontrar las palabras correctas, se expresaron como *frustrada, triste, interesada, apenada, mal o interrogada*. Cuando cometieron errores al hablar, indicaron sentirse *incómoda, molesta, triste, incapaz, apenado, optimista o juzgado*. Finalmente, al ser comprendidos en español, señalaron sentirse *contenta, completa, satisfecha, tranquila o feliz*.

Entre los ejemplos representativos se encuentran frases como: "Yo, [nombre], hoy me siento apática porque tuve un día pesado"; "Yo, [nombre], cuando cometo errores al hablar, me siento apenado pero también contento porque intentarlo"; y "Yo, [nombre], cuando alguien me entiende en español, me siento completa porque me he logrado hacer entender."

4.7. Resultados del Bloque B: valores en el lenguaje

Ahora se pedía seleccionar frases que les invitaran a reflexionar sobre distintos valores comunicativos: respeto, empatía, responsabilidad, cultura e identidad. Las frases

estaban formuladas en primera persona, lo que permitió la integración del nombre propio como ejercicio de autorrepresentación. Los resultados se presentan a continuación.

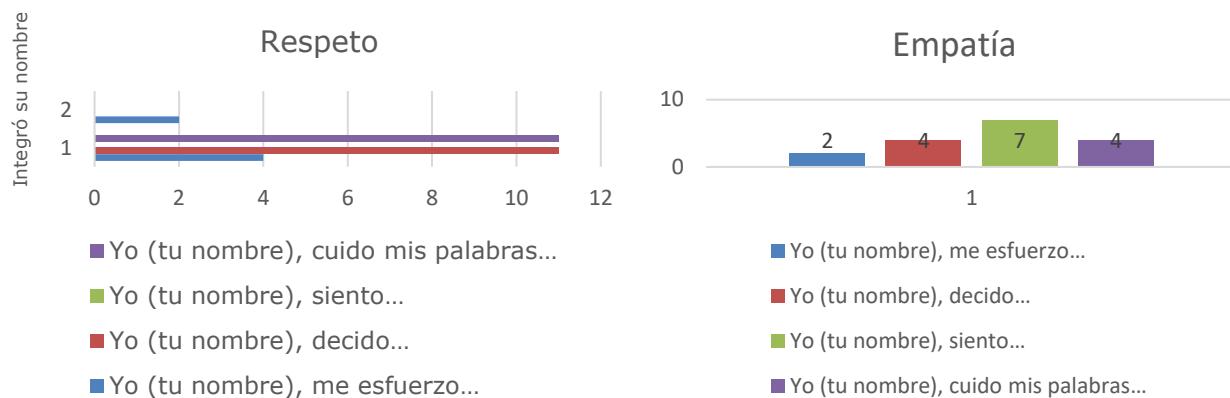


Figura 1. Respeto y empatía comunicativa: Distribución de frases seleccionadas que vinculan estos dos valores con el uso del lenguaje



Figura 2. Responsabilidad discursiva y cultura lingüística: Selección de frases que reflejan conciencia sobre el impacto de las palabras y el respeto intercultural

Identidad



Figura 3. Identidad y experiencia con el español. Frases que expresan cómo el español se integra en la identidad de cada hablante, mostrando variaciones en la integración del nombre

4.8. Bloque C. Deseo de mejora

En esta parte se indicó seleccionar las frases que mejor expresaran el deseo de mejorar en español, con la posibilidad de integrar el nombre propio en la estructura. Dos IVH lo hicieron explícitamente. Los resultados muestran que cinco participantes eligieron la frase *Yo [nombre] practico todos los días*, mientras que siete señalaron *Yo[nombre] me esfuerzo aunque me equivoque*. Tres informantes optaron por *Yo [nombre] quiero hablar con más claridad* y ocho seleccionaron *Yo busco palabras que unan*. Además, un informante (IVH12) indicó de manera espontánea: *Yo deseo leer más en español*.

4.9. Bloque D. ¿Qué pienso cuando cometo errores al hablar español?

Se solicitó completar la frase: *Cuando cometo errores al hablar, me siento ___ pero también ___ porque ___*. Se incluyó además una variante para reflexionar sobre los errores en su otra lengua y una pregunta dirigida a quienes enseñan: "¿Qué haría si se equivocan?" (ver Anexo, Tabla 1).

Las respuestas expresaron emociones diversas, que combinan sentimientos de vergüenza, tristeza o frustración con actitudes de motivación, compromiso y ánimo por mejorar. Por ejemplo, un informante señaló: "Me siento triste pero también con ánimo porque puedo mejorar" (IVH9), mientras otro escribió: "Me siento sorprendida pero también enfocada porque debo corregirlo en ese momento" (IVH10). En relación con la lengua originaria, se registraron expresiones como "Ya ni modo en Otomí" (IVH6) y "En mi otra lengua... se aprende mucho de esos errores" (IVH16). Quienes enseñan su lengua también aportaron respuestas específicas, como "Al hablar lo reformulo en voz alta" (IVH10) y "Se buscan las formas de seguir aprendiendo" (IVH16).

4.10. Bloque E. ¿Qué parte de una frase reflejaría respeto por o en tu cultura?

Aquí se indicó que seleccionaran las frases que, desde su perspectiva, mejor reflejaran respeto por su cultura o en ella. Durante la aplicación, hubo quienes leyeron en voz alta las frases incluyendo su nombre, y se registró el caso de una persona que lo integró en todas las opciones antes de realizar su selección final. En total, dos IVH conservaron su nombre en las frases elegidas.

Los resultados muestran que cuatro participantes eligieron la frase *Yo, [nombre], quiero entender su forma de hablar...*, y uno de ellos precisó que lo hacía "pero en Otomí" (IVH6). Dos informantes seleccionaron la frase *Yo, [nombre], escucho con atención...*, mientras que otros dos optaron por *Yo, [nombre], no juzgo lo que es diferente...*. Finalmente, un participante eligió *Yo, [nombre], valoro lo que aprendo de su historia...*, añadiendo que se trataba de un "contexto de construcción" (IVH12).

4.11. Bloque F. ¿Qué siento cuando alguien me entiende en español?

En este se pidió completar la frase: *Cuando alguien me entiende en español, me siento ___ porque ___*. Las respuestas obtenidas reflejan una variedad de emociones positivas asociadas con la comprensión mutua en español.

Entre las emociones más frecuentes se encuentran la felicidad, la seguridad y el sentirse parte de la conversación. Un IVH expresó: "Me siento feliz porque me entienden", mientras que otro señaló: "Me siento contento porque me entienden y me comprenden". También se registraron respuestas como "Me siento segura porque me entienden" y "Me siento unida porque logré expresar y que se entendiera".

Algunas producciones destacaron la dimensión de logro y esfuerzo. Un informante indicó: "Me siento orgulloso porque es difícil", y otro añadió: "Me siento muy bien y

satisfecho porque me comunico con los demás en contextos muy técnicos; puedo comunicarme".

También se registraron aportaciones que vinculan la comprensión con la utilidad social. Un IVH comentó: "Me siento bien porque soy intérprete de mis conocidos en consultas médicas; sirvo como ayuda", mientras que otro señaló: "Me siento bien porque me doy a entender".

4.12. Bloque G. ¿Qué parte de una frase te hace sentir que el español forma parte de ti?

La consigna fue seleccionar las frases que mejor expresaran su vínculo personal con el español como lengua aprendida. Las frases estaban formuladas en primera persona, con la opción de incorporar su nombre, lo que permitió personalizar la apropiación del idioma. Dos IVH integraron su nombre en las frases seleccionadas.

Los resultados muestran que cuatro participantes eligieron la frase *Yo, [nombre], aprendo este idioma con emoción...*, mientras que tres señalaron *Yo, [nombre], siento que el español me cambia*. Dos informantes optaron por *Yo, [nombre], me escucho diferente cuando hablo español*, y uno de ellos (IVH6) comentó que el español es "más diferente que el Otomí". La opción más seleccionada fue *Yo, [nombre], me veo creciendo con este idioma*, elegida por nueve participantes. En este caso, se registraron comentarios adicionales: IVH12 indicó que "se ha perdido el respeto", y IVH13 expresó que "me gusta más el Otomí".

Algunos informantes complementaron sus respuestas con reflexiones personales. IVH6 relató: "...a trabajar a Merico io jui la escuela más con español...", vinculando su experiencia con el uso del idioma en la escuela y el trabajo.

4.13. Fase 3. Producción controlada en primera persona (pretérito)

La tarea consistió en completar una estructura narrativa en primera persona, orientada al uso del pasado y la reflexión personal. La consigna fue: *Yo, [nombre], viví algo importante. Estaba en ___ cuando ___. Me sentí ___ porque ___.* *En esa situación aprendí que ___.* *Los valores que reconozco ahora son: ___.* *Si volvieras a vivir esa situación, ¿qué harías diferente?* (ver Anexo, Tabla 2).

Las respuestas abarcaron una diversidad de contextos y experiencias significativas. Algunos relatos se vincularon con la vida cotidiana y familiar, como ayudar a un perro callejero, participar en una reunión con la familia o un reencuentro en Veracruz. Otros evocaron situaciones de dificultad, como la incomprendición en el trabajo, burlas por pronunciación en la escuela o el derrame de nixtamal en el molino. También se registraron experiencias relacionadas con discriminación y trabajo infantil.

En varios casos se destacaron valores asociados a la tradición y la naturaleza, como el respeto por la mayordomía o la gratitud ante la convivencia familiar. Algunas narrativas incluyeron acciones hipotéticas para el futuro, como "no repetirlo con mis hijos" (IVH7), "priorizar tareas relevantes" (IVH10) o "esperar condiciones seguras" (IVH14).

4.14. Fase 4. Narración en primera persona plural

Los datos obtenidos en la Fase 4, centrada en la producción en primera persona del plural, muestran prácticas discursivas vinculadas con la construcción colectiva del respeto en contextos comunitarios. Las respuestas se organizaron en cuatro categorías: inclusión, escucha, valores y contribución social.

En la categoría de inclusión, se expresaron acciones orientadas a integrar a quienes se sienten excluidos, mencionando prácticas como motivar, invitar, proteger y generar sentido de identidad. Algunas respuestas señalaron limitaciones en el aprendizaje de estrategias inclusivas.

Respecto a la escucha, se registraron esfuerzos por fomentar el diálogo y la participación. Las/os IVH destacaron la importancia de explicar, entender y reconstruir ideas colectivamente, y también se mencionaron dificultades para establecer una escucha reflexiva.

En cuanto a los valores, el respeto apareció como el valor más recurrente, seguido por la empatía, la honestidad, la gratitud, la educación, la puntualidad y el orgullo. Algunas respuestas vincularon estos valores con prácticas culturales específicas, como el uso de formas de tratamiento en lenguas originarias.

En la categoría de contribución social, se propusieron estrategias para mejorar el entorno comunitario, entre ellas la cooperación, la organización interna, la educación de las nuevas generaciones y la participación en actividades comunes.

4.15. Escala final de percepción emocional

Al finalizar el cuestionario, se pidió marcar las frases que expresaran lo que sintieron al participar. Dos registros incluyeron el nombre en la estructura. Las opciones más seleccionadas fueron *Yo, [nombre], me sentí más conectado/a emocionalmente con el español* (7 respuestas) y *Yo, [nombre], reflexiono sobre mis emociones al hablar desde el yo o el nosotros* (5 respuestas). En menor medida se eligieron *Yo, [nombre], uso la primera persona para expresar lo que realmente siento* (4 respuestas) y *Yo, [nombre], comprendo mejor los valores de otra cultura al usar el español* (3 respuestas).

Las respuestas se complementaron con comentarios que expresan preocupaciones sobre la pérdida y el desinterés hacia las lenguas originarias. Entre ellas se encuentran: "Es necesario el rescate de las lenguas en las escuelas, pues no se valoran" (IVH12); "No le enseñan a los niños, no hay interés, se habla con vergüenza y temor a ser excluido" (IVH13); "Los padres no enseñan, hay pocos hablantes y hay prejuicios y críticas" (IVH14); y "Siento pena por hablar otro idioma porque es la preferencia de los jóvenes" (IVH17).

4.16. Pregunta de cierre: *¿Sentiste que pudiste hablar con facilidad de ti en este ejercicio?*

Al concluir el instrumento se incluyó una pregunta de cierre para valorar la experiencia de expresión personal: *¿Sentiste que pudiste hablar con facilidad de ti en este ejercicio?* Tres informantes respondieron afirmativamente, nueve señalaron que no y dos indicaron que solo a veces.

De manera complementaria, se pidió marcar o escribir las emociones experimentadas al responder el cuestionario, utilizando íconos representativos. La emoción más frecuente fue la alegría, con quince registros, acompañada de comentarios como "reflexión y duda" (IVH10), "nostalgia" (IVH12), "gusto por hacer algo por la lengua" (IVH13) o "alegría al final; al inicio nerviosismo" (IVH15). También se registraron tres menciones de nerviosismo y una de enojo.

Cabe agregar que el análisis de las producciones IVH evidencia que la interacción lingüística involucra de manera implícita, explícita y latente los tres componentes del acto comunicativo: emisor, mensaje y receptor. La mayor frecuencia corresponde al receptor (72%), seguido del emisor (45%) y del mensaje (36%).

4.17. Análisis comparativo con CEDEL2

El Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2) es una base de datos lingüística que recopila producciones escritas de aprendientes de español como lengua extranjera, etiquetadas por nivel, edad, lengua materna y otros metadatos relevantes. Para este análisis se realizó una búsqueda específica de fragmentos que incluyeran las formas gramaticales *yo* y *nosotros*, con el objetivo de identificar expresiones de implicación personal o colectiva.

De un total de 4,518 entradas que contenían el pronombre *yo*, se seleccionaron 180 fragmentos. En el caso de *nosotros*, de 774 entradas se consideraron 75 fragmentos. La selección se basó en la presencia de elementos discursivos que permitieran observar estructuras asociadas a la implicación subjetiva, emocional, ética o identitaria.

En los fragmentos seleccionados, se identificaron expresiones como:

Fórmula	Frecuencia	% sobre total <i>yo</i>
Yo quiero	54	30.0%
Yo creo que	9	5.0%
Yo me siento	3	1.7%
Yo pienso que	2	1.1%
Otras / variadas	112	62.2%

Tabla 2. Fórmulas discursivas frecuentes con *yo* (n = 180)

Tema	Frecuencia	% sobre total <i>nosotros</i>
Otros	46	61.3%
Familia	15	20.0%
Viajes	9	12.0%
Escuela	5	6.7%

Tabla 3. Temas predominantes con *nosotros* (n = 75)

Emoción	Frecuencia	% del total
Deseo	2	0.8%
Entusiasmo	0	0.0%
Nostalgia	0	0.0%
Inseguridad	0	0.0%

Tabla 4. Emociones implícitas detectadas (n = 255 fragmentos analizados)

En los fragmentos seleccionados con *yo* se identificaron fórmulas que expresan principalmente deseos y opiniones, mientras que en los casos con *nosotros* los temas más frecuentes se relacionaron con contextos generales, familia, viajes y escuela. En el análisis de emociones, únicamente *dos* fragmentos expresaron explícitamente deseo, sin registros claros de entusiasmo, nostalgia o inseguridad.

5. DISCUSIÓN

5.1. Implicación emocional y subjetiva en el aprendizaje del español como lengua adicional

Los resultados muestran que las/os IVH experimentan una implicación emocional al usar el español, especialmente cuando se sienten comprendidos o logran expresarse con

claridad. Esta implicación se manifiesta en emociones como alegría, orgullo, tranquilidad y satisfacción, lo que coincide con lo planteado por Arnold (2015), quien sostiene que la afectividad no es un complemento del aprendizaje, sino su base constitutiva. La dificultad para expresar emociones desde el *yo* y la preferencia por el *nosotros* refuerza lo señalado por López Castro (2014), quien destaca que en muchas lenguas originarias mexicanas la representación del mundo se articula desde lo colectivo.

5.2. Narrativas identitarias y valores en el discurso

Las producciones narrativas evidencian que las/os IVH vinculan el uso del español con valores como respeto, empatía, responsabilidad y gratitud. Estas asociaciones emergen de experiencias concretas, lo que coincide con la noción de competencia intercultural comunicativa propuesta por Byram (1997). El uso de frases como *Yo [nombre] cuido mis palabras* muestra una conciencia ética del lenguaje, en línea con la teoría del discurso ético de Habermas y Apel (como se citan en Vallaeys, 1994).

5.3. Lenguas originarias, resistencia simbólica y justicia lingüística

Las/os IVH expresan orgullo y seguridad al hablar sus lenguas originarias, aunque también se registran sentimientos de exclusión. Esta ambivalencia se relaciona con lo que García y Wei (2014) denominan *translanguaging*. La preferencia por lenguas como el Otomí o el Náhuatl puede entenderse como formas de resistencia simbólica frente a discursos hegemónicos, en línea con Makoni y Pennycook (2007), quienes señalan que las lenguas son prácticas sociales que responden a relaciones de poder.

5.4. Comparación con CEDEL2: implicación emocional vs. estructuración formal

El análisis contrastivo con el corpus CEDEL2 muestra que, aunque sus informantes producen textos gramaticalmente correctos, sus narrativas presentan baja implicación emocional explícita. Este hallazgo se aproxima a lo que Kramsch (2009) denomina el sujeto multilingüe, donde la apropiación de una lengua implica una reconfiguración simbólica del *yo*.

5.5. Implicaciones pedagógicas y metodológicas

Los hallazgos sugieren que el uso de enunciados narrativos activa dimensiones éticas, emocionales y culturales que enriquecen el aprendizaje del español como lengua adicional. La conjugación narrativa permite al hablante posicionarse y construir sentido, lo que coincide con el enfoque de *language embodiment* propuesto por Dewaele y MacIntyre (2014). Se plantea la necesidad de diseñar instrumentos que integren escalas afectivas, íconos visuales y frases abiertas, así como la incorporación de nombres personales.

Las producciones de las/os IVH muestran que, de manera consciente o inconsciente, se activan dimensiones del acto comunicativo que revalidan la importancia del otro, de la reflexión previa al decir y, en algunos casos, de la autoevaluación del propio discurso. Expresiones como "ellos me entienden" (registrada en IVH 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13 y 15), "me doy a entender" (presente en IVH 9, 10, 13 y 15) o "no supe decirlo" (mencionada en IVH 6 y 11) muestran que detrás de cada acto comunicativo se movilizan factores implícitos, explícitos y latentes. Además cabe agregar que, el receptor aparece en el 72% de los casos, el emisor en el 45% y el mensaje en el 36%.

Esa referencia al receptor y al emisor se asocia con emociones positivas de pertenencia y logro, mientras que la referencia al mensaje se vincula con emociones

negativas de frustración e inseguridad. Estos resultados apuntan a la necesidad de que la enseñanza inclusiva atienda la dimensión relacional y afectiva del discurso, avalando que cada hablante pueda transmitir, ser comprendido y valorar el contenido de su mensaje.

Por tanto, aunque el tema no se considera de actualidad en la investigación en ELE y L2, su pertinencia radica en la conexión con estudios preliminares que han marcado el campo. Desde los trabajos pioneros de Arnold y Brown (1999) sobre la dimensión afectiva, hasta las propuestas de Kramsch (2009), Norton (2000) y Byram (1997) sobre identidad, poder y competencia intercultural, se ha insistido en que el aprendizaje de lenguas implica más que estructuras gramaticales. Este estudio actualiza esa línea al integrar narrativas personales como estrategia para activar dimensiones éticas y emocionales, aportando evidencia situada en hablantes de lenguas adicionales.

6. CONCLUSIONES

La investigación muestra que el uso de narrativas personales en primera persona activa dimensiones éticas, emocionales y discursivas que suelen quedar fuera de los enfoques tradicionales centrados en la gramática formal. A través de un cuestionario narrativo aplicado a 18 informantes voluntarios hablantes (IVH), se observó que la conjugación narrativa permite al hablante posicionarse subjetivamente, reflexionar sobre sus emociones y construir vínculos con el otro desde el lenguaje.

Los resultados indican que la implicación afectiva y ética no depende exclusivamente del nivel lingüístico, sino de la posibilidad de narrarse desde experiencias significativas. En este sentido, la primera persona —singular y plural— se presenta como una herramienta pedagógica para trabajar valores, identidad y ciudadanía lingüística, especialmente en contextos de vulnerabilidad y diversidad cultural.

La comparación con fragmentos del corpus CEDEL2 evidencia que, aunque las formas personales del discurso están presentes en contextos académicos, su uso espontáneo y emocional es escaso. Esto refuerza la pertinencia de diseñar instrumentos que promuevan la autorrepresentación, la empatía y la reflexión ética, sin reducir el aprendizaje del español —ni de ninguna lengua— solo a la corrección formal.

Un hallazgo metodológico relevante fue la riqueza discursiva obtenida incluso en condiciones adversas, sin respaldo institucional y con participación voluntaria. La flexibilidad en la aplicación —incluyendo adaptaciones orales gestionadas por la investigadora— permitió que los IVH activaran sus propios recursos expresivos, lo que respalda la validez del enfoque situado y humanista del estudio. Asimismo, se observa que el aprendizaje de lenguas adicionales puede ser percibido como un enriquecimiento del repertorio comunicativo, aunque en casos de lenguas históricamente vinculadas a procesos de conquista surgen tensiones culturales y políticas que condicionan su integración en la identidad discursiva.

En este marco, resulta necesario reconocer que el español, como lengua históricamente vinculada a procesos de conquista, ha contribuido al desplazamiento e incluso al exterminio de lenguas originarias, un fenómeno que excede las posibilidades de control de la investigación didáctica. Este estudio busca aportar acciones hacia el rescate y la revalorización, mostrando que las narrativas personales en primera persona pueden convertirse en un recurso pedagógico para fortalecer la identidad, la empatía y la conciencia crítica frente a la diversidad lingüística y cultural.

Asimismo, es fundamental que el dominio y la adquisición de las lenguas se dignifiquen de manera equitativa, sin que unas se conciban como instrumentos de prestigio y otras como vestigios subordinados. Reconocer la diversidad lingüística implica valorar cada sistema como portador de identidad, memoria y cultura, evitando

jerarquías que reproducen desigualdades históricas. En este sentido, la enseñanza del español como lengua extranjera o adicional debe promover un horizonte de equidad, donde aprender una lengua no signifique renunciar a otra, sino ampliar el repertorio comunicativo y fortalecer la conciencia crítica frente a la pluralidad cultural.

Finalmente, las condiciones señaladas como limitaciones —muestra reducida y voluntaria, aplicación sin respaldo institucional y adaptaciones orales en casos de alfabetización limitada, poco interés en el tema— más que debilitar el estudio, se convierten en elementos contextuales que enriquecen la investigación. Estas circunstancias permiten identificar retos reales del campo, buscar estrategias para subsanarlos y establecer parámetros de control y comparación con fases posteriores. En este sentido, el carácter exploratorio y preexperimental del diseño no solo marca los alcances del presente trabajo, sino que abre un horizonte de continuidad metodológica para estudios más amplios y sistemáticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango Benítez, Paola Andrea, Orjuela Roa, Cristian Harrison, Buitrago Roa, Andrea Fernanda, & Lesmes Martínez, Óscar Mauricio. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Arnold, Jane. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. En Martín Peris, Enrique (Coord.), *La formación del profesorado de español: innovación y reto* (pp. 147-155). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf
- Arnold, Jane, & Brown, Douglas. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters. https://books.google.com/books/about/Teaching_and_Assessing_Intercultural_Com.html?id=0vfq8JJWhTsC
- Deardorff, Darla. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de historias*. Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371023>
- Dewaele, Jean-Marc, & MacIntyre, Peter. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- García Zúñiga, Hamlet Antonio, & Chan Quijano, Didier. (2017). Panorama general y sistematización de un conjunto de errores en el aprendizaje escolar del maya en México. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/370/341>
- García, Ofelia, & Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137385765>
- Hernández Rodríguez, Ernesto. (2017). Prácticas textuales al tomar apuntes de un relato prehispánico leído y de uno escuchado en el bachillerato. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 22. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/11/12>
- Hornberger, Nancy. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters. https://books.google.com.mx/books?id=4cK_3F9bNZ4C
- Kramsch, Claire. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.

- Li, Shaofeng, Hiver, Phil, & Papi, Mostafa. (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge. [The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences PDF](#)
- López Castro, Hermenegildo. (2014). Sobre la enseñanza de las lenguas originarias. ¿Una deuda de los gobiernos con la sociedad? *Revista Tlatelolco (PUEDJS UNAM)*. https://puedjs.unam.mx/revista_tlatelolco/sobre-la-ensenanza-de-las-lenguas-originarias-una-deuda-de-los-gobiernos-con-la-sociedad/
- Lozano, Cristóbal. (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965–983. <https://doi.org/10.1177/02676583211050522>
- Makoni, Sinfree, & Pennycook, Alastair. (2007). *Disinventing and reconstituting languages. Multilingual Matters*. https://books.google.com.mx/books?redir_esc=y&hl=it&id=K2jTpJBQm0gC&q=deconstru ct#v=snippet&q=close%20system&f=false
- May, Stephen. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism, and the politics of language* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832547>
- Méndez Santos, María del Carmen, & Llopis García, Reyes. (2021). Implicaciones didácticas sobre los factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de ELE (cap. 9). En Duñabeitia Landaburu, Jon Andoni (Ed.), *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza de ELE*. Thomson Reuters Aranzadi. https://www.academia.edu/96480323/Implicaciones_did%C3%A1cticas_sobre_los_factores_cognitivos_y_afectivos_en_la_ense%C3%B1anza_de_ELE
- Norton, Bonny. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education. https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton_Identity_and_Language_Learning_1e_2000.pdf
- Oxford, Rebecca. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838816>
- Pacheco Franco, Marta. (2020). La enseñanza de la cultura mediante el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras. *Analecta Malacitana. Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, 41, 163–187. <https://doi.org/10.24310/analecta.v41i.13060>
- Suárez Gordillo, Diana Carolina. (2025). ELE intercultural: nuevas maneras de pensar, aprender, enseñar y vivir trascendiendo fronteras. *Revista PACA*, 18, 79–105. https://www.researchgate.net/publication/393910086_ELE_Intercultural_nuevas_maneras_de_pensar_aprender_enseñar_y_vivir_trascendiendo_fronteras
- Vallaey, François. (1994). Fundamentación de la ética del discurso: La discusión Apel/Habermas y los límites del giro pragmático. *Areté. Revista de Filosofía*, 6(2), 301–343. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/download/5152/5144/>
- Villegas Paredes, Gladys. (2025). Creencias relacionadas con la enseñanza de los contenidos socioculturales en ELE: un diagnóstico en la formación inicial del profesorado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 19(38), 168–186. <https://revistas.nebrija.com/revista-lingistica/article/view/600/551>
- Walsh, Catherine. (2017). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)desde el Sur. En *Educación y emancipación*. CLACSO. <https://uchile.cl/dam/jcr:9a895201-1689-4c50-8f2d-df419340df47/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.pdf>

ANEXO I

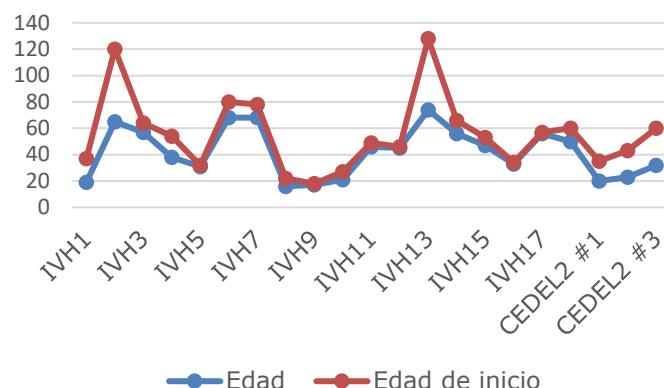


Figura 1. Esta gráfica expone que los informantes comenzaron a aprender español en edades muy diversas, desde la infancia temprana hasta la adultez

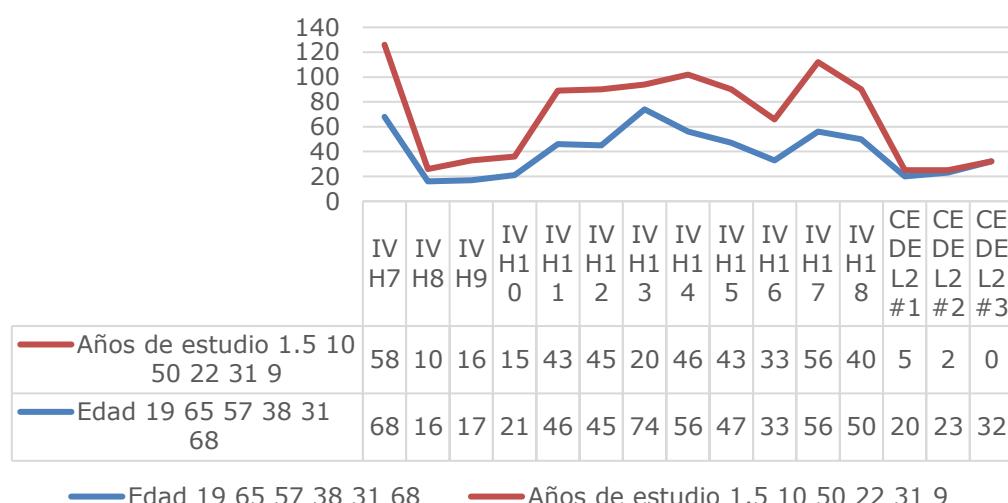


Figura 2. En esta se observa que algunas/os IVH han acumulado décadas de estudio, mientras que otros apenas comienzan

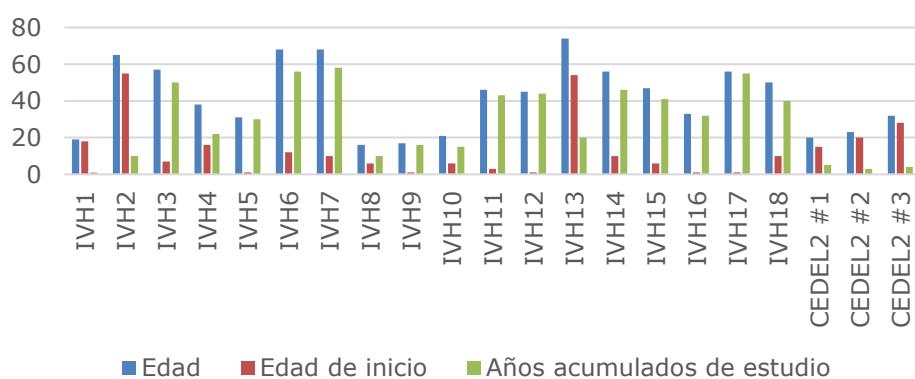


Figura 3. Las barras marcan la edad de inicio con la edad actual, indicando los años de estudio acumulados por cada IVH



Figura 4. Distribución de respuestas sobre la experiencia comunicativa en español. Esta tabla presenta las respuestas seleccionadas por los IVH ante el ítem: ¿Qué opción describe mejor tu experiencia con el español?

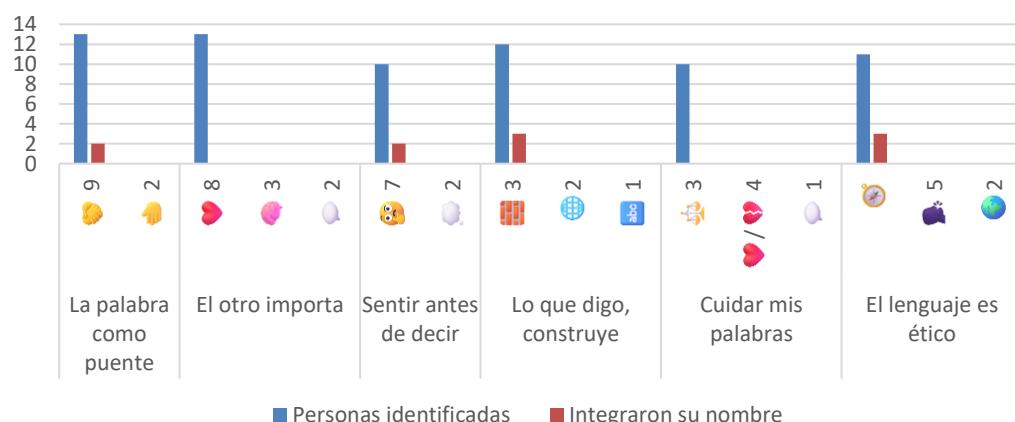


Figura 5. Identificación emocional y lingüística con enunciados narrativos en primera persona. Esta tabla sintetiza los resultados obtenidos en la fase de reconocimiento narrativo, donde los IVH seleccionaron íconos en relación con frases en primera persona

Código	Emoción negativa	Emoción positiva	Justificación breve	Respuesta narrativa	Otra lengua / enseñanza					
IVH1	Avergonzada	Motivada	<i>Tú aprendes de errores</i>							
IVH2	Triste	Feliz	<i>Cometiendo errores se aprende</i>							
IVH3	Avergonzada / Mal	—	<i>No pronuncio bien las palabras</i>							
IVH4	Mal	Bien	<i>Corrijo mi error</i>							
IVH5	<i>Me siento frustrada pero también molesta porque siento no comprender.</i>									
IVH6	Me siento ya ni modo (en Otomí) pero		<i>Eia metió flor aquí en Temoia, ellos los tiraron el Otomí.</i>							
IVH7	—									
IVH8	<i>Me siento muy mal pero también es aprender porque es bonito.</i>									
IVH9	<i>Me siento triste pero también con ánimo porque puedo mejorar.</i>									
IVH10	Me siento sorprendida pero también enfocada porque debo corregirlo en ese momento.		<i>Me despierta la necesidad de leer, escuchar y hablar en ese momento de algo que me guste. Al hablar: lo reformulo de forma correcta y en voz alta esperando que se dé cuenta del error.</i>							
IVH11	<i>Me siento con compromiso de mejorar pero también con ganas de aprender porque así mejoro.</i>									
IVH13	<i>Me siento incómoda pero también interesada porque —</i>									

IVH14	Me siento <i>frustrado</i> pero también — porque —
IVH15	Me siento <i>no lo he notado pero sí cometo</i> pero también <i>mal</i> porque <i>me siento mal, debería dominarlo</i> .
IVH16	Me siento <i>triste</i> pero también <i>ya ni modo</i> porque <i>por el error mismo</i> . Aclara: En mi otra lengua: <i>triste pero se piensa antes de hablar pero sin embargo se aprende mucho de esos errores</i> . Enseñanza: Al hablar: <i>se pretende aprender, la gente practica; se buscan las formas de seguir aprendiendo. Se procura</i> .
IVH17	Me siento <i>mal</i> pero también <i>interés en corregir</i> porque —
IVH18	No contestó

Tabla 1. Bloque D: Percepción emocional ante los errores lingüísticos

IV H	Contexto / Lugar	Evento	Emoción	Causa	Valor o aprendizaje	Acción diferente
IV H 1	Com la calle	Ayudó a un perro callejero	Muy bien	Hizo com buena acción	Bondad, compasión	—
IV H 2	Com el trabajo	No fue comprendida por su jefe	Triste	Dificultad para comunicarse	Practicar, respeto	—
IV H 3	Com su 23onviv (Oaxaca)	Visitó su pueblo natal a los 11 años	Feliz	Estaba com su pueblo	Valor de lo originario, lo auténtico	—
IV H 4	Com casa / fiesta familiar	Participó en una reunión con su familia	Especial	Estaba com su familia	Gratitud, empatía, respeto	—
IV H 5	—	—	—	—	—	—
IV H 6	Escuela / casa / molino	Trabajo infantil, castigo, discriminación por género	Miedo, injusticia	Castigo y roles de género	Crítica a roles de género	—
IV H 7	Campo / infancia	Discriminación, trabajo forzado, alimentación tradicional	Injusticia	Trabajo infantil y discriminación	Empatía, superación	No repetirlo con sus hijos
IV H 8	Pueblo / México	Enseñanza de los padres	Confusión, aprendizaje	No entendía lo que decían	hablar la lengua no es malo	Aprender más
IV H 9	Veracruz	Interacción com hablantes nativos	Incómoda	No comprendía el idioma	Empatía, orgullo, respeto	Aprender Náhuatl desde antes
IV H 10	Casa	Revisión de tareas escolares	Estrés	Falta de tiempo	Responsabilidad, organización	Priorizar tareas relevantes
IV H 11	Escuela secundaria	Burlas por pronunciación	Tristeza	Herida emocional	Prudencia, 23onvivênci, compromiso	Tomarlo com naturalidad
IV H 12	Camino al molino	Derrame de nixtamal	Malestar, miedo	Temor al regaño	Confianza	Hablar com la verdad
IV H 13	Casa	Restricción de libertad,	Sentimiento de esclavitud	Mucho 23onvivê y encierro	Crítica al matrimonio como salida	Valorar más el trabajo

		trabajo doméstico				
IV H 14	Campo	Lluvia intensa, peligro natural	Inseguridad	Difícil avanzar	Respeto por la naturaleza	Esperar condiciones seguras
IV H 15	Tchí, Veracruz	Reencuentro familiar	Alegría	Encuentro con la familia	Empatía, orgullo, respeto	Abrazar a la familia
IV H 16	Casa	Conversación sobre la mayordomía	Felicidad	Interés por la tradición	Respeto, empatía	Involucrarse más
IV H 17	Casa	Accidente doméstico de hermano	Temor	Posible culpa	Disciplina, responsabilidad	Cambiar la posición de los objetos
IV H 18	Casa	Llegada con tórtolas para la comida	Afortunada	Comía carne	Agradecimiento, 24onvivência familiar	No cambiaría nada

Tabla 2. Fase 3. Acontecimiento relevante, resumen