Seaton, J. y Seaton, S. (2023). Recursos creados por educadores. [Twinkl]. Disponible en: https://www.twinkl.com.mx/

Tarigan, K. y Sembiring, M. (2023). "The Allomorphy in English Words: Morphology and Phonology Interrelated Approach" [La alomorfía en las palabras inglesas: un enfoque interrelacionado entre la morfología y la fonología]. Language Literacy: Journal of Lingüistics, Literature, and Language Teaching, 7(1), pp. 229-240. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/3720 00794_THE_ALLOMORPHY_IN_ENGLISH_WORDS_MORPHOLOGY_AND_PHONOLOGY_INTERRELATED_APPROACH

Tema 3: Morfología. (s.f.). Disponible en: file:///D:/Modulo%202%20Morfosintaxis /Morfolog%C3%ADa/Morfolog%C3%A*Da.pdf*

Twinkl (s.f.). Fill in the Irregular Plural Cards. [Twinkl]. Disponible en: https:// www.twinkl.com/resource/t-s-4394-fill-in-the-irregular-plural-cards

Twinkl (s.f.). Irregular Plurals Blether Stations. [Twinkl]. Disponible en: https://ww w.twinkl.com.mx/resource/irregular-plurals-blether-stations-cfe-e-1689105190

Twinkl (s.f.). What are Irregular plurals? [Twinkl]. Disponible en: https://www.twi nkl. es/teaching-wiki/irregular-plurals

GAUDEAMUS
Literatura, Lingüística y Antropología

Translanguaging, paisaje y ecología lingüísticos: una secuencia didáctica

Ayerim Valdés Jiménez

Resumen

Este artículo presenta una alternativa innovadora para la enseñanza del inglés como segunda lengua mediante la integración de *translanguaging*, paisaje y ecología lingüísticos en una secuencia didáctica. Estas perspectivas combinadas crean un entorno inclusivo que aprovecha el conocimiento previo de los estudiantes y valora su lengua materna. La secuencia didáctica incluye actividades como la identificación y el análisis de saludos y despedidas en diferentes lenguas, la creación de folletos informativos sobre el tema en distintos registros, así como discusiones sobre la interacción entre lenguas y sus entornos. Este enfoque busca transformar el papel del maestro en un guía y facilitador al promover una enseñanza centrada en el alumno. Estos se convierten en protagonistas activos de su aprendizaje, lo que enriquece su competencia comunicativa en contextos multilingües y culturales diversos, facilitando una experiencia educativa más efectiva y holística.

Palabras clave: *translanguaging***,** paisaje lingüístico, ecología lingüística, secuencia didáctica.

Abstract

This article presents an innovative alternative for teaching English as a second language by integrating translanguaging, linguistic landscape, and linguistic ecology into a didactic sequence. These combined perspectives create an inclusive environment that leverages students' prior knowledge and values their native languages. The didactic sequence includes activities such as identifying and analysing greetings and farewells in different languages, creating informative leaflets about greetings and farewells in various contexts, and engaging in discussions about the interaction between languages and their environments. This approach aims to transform the teacher's role into that of a guide and facilitator, promoting student-centered teaching. Students become active protagonists in their learning, enriching their communicative competence in multilingual and diverse cultural contexts, thereby facilitating a more effective and holistic educational experience.

Keywords: Translanguaging, Linguistic Landscape, Linguistic Ecology, Lesson Plan.

Recibido: 27/mayo/2024
Aceptado: 6/junio/2024

Gaudeamus:Literatura, Lingüística y Antropología, Segunda época, Núm. 1, agosto-diciembre 2025, E-ISSN:en trámite PP 147-170

Introducción

La enseñanza de idiomas ha explorado diversas aproximaciones y técnicas pedagógicas a lo largo del tiempo, muchas de ellas han demostrado ser efectivas. Según Baker (García et al., 2017), la educación bilingüe se define tradicionalmente como el uso de dos lenguas en el entorno educativo, con el objetivo de convertir a los estudiantes en bilingües y bilaterados. No obstante, al enseñar a personas cuyas lenguas son minoritarias, el propósito puede ser simplemente mejorar la comprensión y desarrollar la competencia lingüística en una lengua dominante.

A pesar de los éxitos logrados por métodos anteriores, se ha prestado poca atención a la integración de la lengua materna (L1) en el aprendizaje de segundas lenguas. Tampoco se ha explorado adecuadamente el perfil lingüístico del estudiante, ya que se prefiere una utilización artificial de la lengua meta. García (Li, 2021) argumenta que las ideologías y políticas lingüísticas que favorecen un solo idioma (en este caso, el inglés) y prohíben el uso de la lengua del hogar (español) en el aula, discriminan y desfavorecen el aprendizaje.

La presente secuencia se lleva a cabo en una universidad mexicana que ofrece licenciaturas en lenguas, cuyo objetivo es formar a docentes y traductores de inglés y francés. Según el programa de estudios de English A2 de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (Uaemex), los estudiantes deben demostrar dominio de segundas lenguas. El aprendizaje del inglés o francés es prioritario, y los alumnos deben ser capaces de usar el idioma anglosajón en un nivel elemental, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), para interactuar en situaciones sociales simples, ya sea como visitantes en un país extranjero o al participar en conversaciones, expresar emociones y crear enunciados breves. Aunque se espera que los estudiantes puedan comunicarse tanto dentro como fuera del aula, la comunicación oral en segundas lenguas no se manifiesta espontáneamente fuera del entorno académico.

Los espacios interculturales en que los estudiantes convergen son muy limitados. El programa establece que ellos deben ser competentes en la generación de mensajes hablados o escritos en inglés y francés, utilizando habilidades de comunicación contextualizadas en los aspectos socioculturales relevantes y entendiendo la estructura de ambos idiomas. Esto para lograr una comunicación efectiva en entornos diversos. Sin embargo, dentro de la facultad, la mayoría de estas áreas interculturales son creadas artificialmente por los docentes en las aulas. Hay una ausencia de interacción bilingüe fuera del salón de clase, y la comunicación entre docentes y alumnos se limita a mensajes o plataformas digitales. Así, la práctica se restringe al ambiente simulado que el docente crea a

través de actividades que a menudo tienen un impacto limitado en la competencia comunicativa del aprendiz.

Este artículo presenta una aproximación a tres conceptos sociolingüísticos que ofrecen perspectivas alternativas sobre la enseñanza del inglés: *translanguaging*, paisaje y ecología lingüísticos, integrados en una secuencia didáctica. Se destaca la importancia de aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes, entre estos su lengua materna y su comprensión del mundo, para mejorar la enseñanza de segundas lenguas. Se enfatiza en la creación de un entorno de aprendizaje que valore y utilice el *translanguaging* y el paisaje lingüístico tanto dentro como fuera del aula.

La hipótesis planteada sugiere que la integración de estas representaciones lingüísticas enriquecerá la enseñanza de segundas lenguas al considerar la competencia lingüística de los estudiantes y establecer conexiones significativas con sus experiencias previas. Se justifica la necesidad de innovar los procesos de enseñanza para adaptarse a las demandas del siglo XXI, mejorando la calidad y equidad en la educación mediante prácticas más inclusivas.

Translanguaging

El término *translanguaging*, acuñado inicialmente en galés como 'trawsieithu' /trawsjɛiθɨ/, fue utilizado por primera vez en este contexto galés por Williams en 1994 (Gnitiev, 2024). Originalmente, el *translanguaging* se refería a una práctica pedagógica en la educación bilingüe que deliberadamente cambiaba el idioma de entrada y el de salida (García, Li y Wright 2017). Este concepto engloba un conjunto de complejas prácticas discursivas utilizadas por hablantes bilingües, así como estrategias pedagógicas basadas en estas para liberar formas de expresión, identidad y conocimiento de comunidades bilingües subalternas (García, 2009).

El *translanguaging* puede ser visto como la superación de fronteras, no solo entre lenguas específicas, sino también entre el lenguaje y otros sistemas semióticos (Li, 2017). Se define como el proceso de crear significado, moldear experiencias y adquirir comprensión y conocimiento a través del uso de dos idiomas (Blackledge y Creese, 2015). Según García (2009), *translanguaging*, entendido como 'múltiples prácticas discursivas en las que los bilingües participan para dar sentido a sus mundos bilingües', empodera al aprendiz y maximiza su potencial de aprendizaje (Gnitiev, 2024). Estas prácticas pueden manifestarse en una variedad de formas, como conversaciones cotidianas, discursos políticos, textos escritos, interacciones en línea, entre otros.

El *translanguaging* puede conceptualizarse como una perspectiva lingüística basada en una fundamentación

racional que busca establecer conexiones significativas entre el conocimiento lingüístico previo del alumno y su proceso de adquisición de segundas o terceras lenguas. Cummins (2019) subraya que este proceso reconoce y valora la diversidad lingüística y el multilingüismo en la comunidad, lo que permite a los estudiantes practicar sus lenguas maternas y desarrollar sus habilidades de alfabetización. Al referirnos a este concepto no solo se contempla el dominio de la lengua materna del aprendiz, sino también su perfil lingüístico más amplio, que incluye su exposición a diversas lenguas en su entorno y el paisaje lingüístico al cual está sometido regularmente, así como todas las herramientas comunicativas y lingüísticas que posee en su lengua nativa.

Paisaje lingüístico

Sánchez (2017) explica que el término "paisaje lingüístico" fue acuñado en 1997 por Rodrigue Landry y Richard Bourhis cuando analizaron las actitudes de escolares canadienses hacia el uso del francés escrito en espacios públicos, como letreros, espectaculares y señalizaciones viales. Los autores mencionan que el lenguaje de señales públicas ubicadas en carreteras, vallas publicitarias, nombres de calles, nombres de lugares, letreros comerciales y señales públicas en edificios gubernamentales se combinan para formar el paisaje lingüístico de un territorio, región o aglomeración urbana determinada (Landry y Bourhis, 1997).

Torres (2020) define el paisaje lingüístico de un lugar, pueblo o ciudad como el conjunto de todas las representaciones del lenguaje que se encuentran en los espacios públicos, se incluyen las señales públicas (de tráfico) y privadas (en tiendas), publicidad, letreros, carteles de anuncios, etiquetado y expresión urbana. Lola Pons, en una entrevista realizada por Torres (2020), señala que dicho paisaje puede entenderse como un gran corpus lingüístico de un lugar, lo que ofrece al estudiante muestras para aprender los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua.

Como menciona Pons (2012), Landry y Bourhis (1997) se centran específicamente en el uso del lenguaje en los señalamientos públicos. Sin embargo, al igual que el estudio desarrollado por Pons, este trabajo se enfoca en la lengua de los signos públicos que incluyen contenido verbal. Esto se debe a que nos interesa más el valor que los usuarios de las lenguas le otorgan, así como lo que desean comunicar al emplearlas.

Shohamy y Waksman (2009, citados en Pons, 2012), mencionan que las creaciones en el paisaje lingüístico no solo embellecen el espacio público, sino que también legitiman nuevas expresiones que desafian las fronteras lingüísticas tradicionales. Este punto se

alinea con el asunto central de este artículo, donde, a través de la aplicación del *translanguaging*, se pretende desafiar los lindes clásicos.

Ecología lingüística

Einar Haugen, como lo señala Garner (2005), introdujo el término "ecología lingüística" en 1972 para referirse al estudio de la interacción entre un idioma específico y su entorno. Además, destaca la importancia que Haugen otorgó a este concepto, aunque las palabras exactas no sean atribuidas directamente a él:

> A language should not be treated simply as a structural system (phonology, morphology, syntax, etc.) which exists somehow independently of its speakers. It is, he says, impossible to understand the language without the speakers (Haugen, 1972, citado en Garner, 2005, p. 92).

Desde una perspectiva ecológica, el lenguaje emerge como una necesidad fundamental para la interacción humana, esencial para nuestras relaciones sociales (Garner, 2005). Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2019) mencionan que Haugen utilizó la metáfora de la ecología para considerar el "verdadero entorno de un idioma", principalmente como la sociedad que lo usa.

Estos autores resaltan la idea de que las lenguas son inherentes al individuo, apoyándose, por ejemplo, en la teoría Sapir-Whorf (1929), que comprende dos hipótesis independientes:

- Los idiomas codifican diferentes categorías culturales y cognitivas, y pueden variar de manera indefinida en distintas formas.
- Los idiomas moldean la visión del mundo y otros comportamientos no lingüísticos de sus hablantes.

Ambas hipótesis, al considerar la interconexión entre idiomas, ambientes sociales y percepciones del mundo, pueden ser etiquetadas como ecológicas. Esta perspectiva lingüística fue desarrollada por Franz Boas, Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf a principios del siglo XX, mientras estudiaban lenguas nativas americanas y las comparaban con lenguas europeas estándar, destacando cómo los idiomas influyen en la forma en que los individuos perciben y comprenden su entorno. Por ejemplo, Sapir (1929) argumenta que el lenguaje moldea en gran medida nuestra interpretación del mundo, ya que los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad condicionan nuestras percepciones y experiencias (Ludwig, Mühlhäusler y Pagel, 2019).

Garner (2005) menciona que el pensamiento ecológico se preocupa por totalidades y sistemas complejos, puntualiza que solo a través de la comprensión de la complejidad, la diversidad y la interrelación, en lugar de las entidades en aislamiento, podemos entender adecuadamente nuestro mundo. Con base en una perspectiva lingüística informada por una visión

ecológica, donde el lenguaje surge de la interacción compleja entre comunidad, cultura y comunicación, se reconoce que el lenguaje existe porque las personas se comunican en situaciones reales. En concordancia con esta perspectiva, los autores Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2019) citan a Haugen (1972):

> Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i.e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication (p. 21).

La ecología lingüística ofrece una perspectiva integral del lenguaje al reconocer su origen en la interacción compleja entre la comunidad, la cultura y la comunicación. Desde esta óptica, el lenguaje no se limita a ser un conjunto de elementos aislados, sino que se concibe como un fenómeno inseparable de su uso en contextos concretos y significativos. Esta visión destaca la importancia de estudiar las interacciones humanas reales para comprender plenamente la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje, considerando la diversidad, la variación y la complejidad inherentes a estos procesos comunicativos.

En resumen, la ecología lingüística nos invita a considerar el lenguaje como parte integral de la experiencia humana, en constante interacción con el entorno social y natural en el que se desarrolla. Esta visión respalda la idea central del *translanguaging*, que valora el perfil lingüístico de los aprendientes, lo que destaca sus antecedentes de L1 y sus conocimientos previos culturales y lingüísticos.

A diferencia del enfoque comunicativo, cuya competencia se basa en "cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma" (Hymes, 1971), donde el docente crea condiciones "idóneas" para la comunicación y el aprendiz debe tener la capacidad de comunicarse eficazmente en la lengua meta; la integración del *translanguaging*, el paisaje y la ecología lingüísticos en la enseñanza de lenguas ofrece un modelo pedagógico enriquecedor. Esta propuesta potencia el aprendizaje de segundas lenguas al aprovechar la competencia lingüística natural de los estudiantes y promover una comprensión más profunda y auténtica de los idiomas y culturas objetivo. Se plantea que esta combinación ofrece un marco flexible y adaptativo que permite a los educadores optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas al fomentar la participación de los educandos y facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües y multiculturales, utilizando el perfil lingüístico, que incluye la lengua materna y, probablemente, una segunda o tercera, del alumno, así como todo el bagaje cultural al que ha sido expuesto durante sus años como estudiante de lenguas.

Una secuencia, tres perspectivas

Woodward (2001) afirma que planificar una clase implica todas las actividades que un profesor realiza cuando dice que está planeando, desde escuchar a los estudiantes hasta recordar y visualizar, e incluso acciones cotidianas como tomar té mientras se planea. Sin embargo, también subraya que planificar las clases es efectivo por varias razones: organiza el tiempo, los recursos y materiales, y ayuda a reducir los niveles de ansiedad, creando un sentimiento de confianza y claridad. Lo más relevante para nuestros fines es que la planificación permite al docente desarrollar un estilo personal para idear su clase. Este proceso se compara con tamizar ingredientes —información, recursos y valores del docente— hasta alcanzar el punto de destilación, momento en el que ocurre la unión dentro del salón de clases, conocida como el estado del arte.

En este contexto, la siguiente secuencia didáctica está diseñada para estudiantes del nivel A1, de acuerdo con el MCER, que cursan la Licenciatura en Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Uaemex. El objetivo es enseñar saludos y despedidas, creando una unión trascendental entre las perspectivas teóricas base.

La visión pedagógica de esta secuencia se asemeja a un intrincado engranaje, donde cada parte de este representa un sólido fundamento teórico de cada perspectiva. Estas piezas constituyen los pilares sobre los cuales se erige nuestra secuencia didáctica. Cada aspecto teórico se entrelaza con precisión y propósito, al igual que los engranajes en una maquinaria sofisticada.

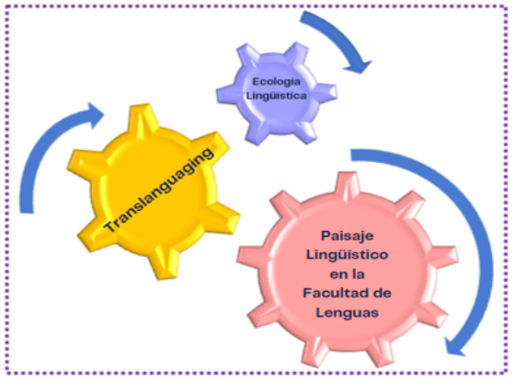


Figura 1. Engranaje de las tres perspectivas

Figura 1. Engranaje de las tres perspectivas.

Cada uno de estos fundamentos permitirá codificar la secuencia didáctica centrada en los “Saludos y Despedidas / Greetings and Farewells”, conforme al *English Profile* del MCER para el nivel A1 de inglés en la enseñanza del “Verb Be”. Esta propuesta didáctica se enfoca en la identificación de saludos y despedidas en diferentes lenguas, tomando en cuenta los conocimientos previos de los alumnos en su idioma materno, así como en otros que ya identifiquen, conozcan o hablen.

Cada fundamento teórico promueve actividades que reflejan su función en el intricado engranaje. Las

acciones sugeridas para integrar el paisaje lingüístico en la Facultad de Lenguas incluyen la elaboración de materiales auténticos utilizando señales y carteles del entorno estudiantil, lo que involucrará a los alumnos en la identificación y uso de estos elementos para promover una mayor conciencia lingüística y cultural. Para el t*ranslanguaging*, se impulsarán actividades en las que los estudiantes alternen entre idiomas en debates, presentaciones o proyectos grupales, aprovechando su conocimiento previo en su lengua materna y otras estudiadas para facilitar el aprendizaje del inglés. Por último, con relación a la ecología lingüística, se fomentarán actividades reflexivas que exploren cómo los idiomas operan en diferentes contextos, comprometiendo a los estudiantes en proyectos que investiguen la interrelación entre lenguas y contextos, así se fomentará un entendimiento más profundo de la diversidad lingüística y su adaptación al entorno.

Estos fundamentos provienen de diversos autores que, siendo expertos en su campo, han definido de manera clara y precisa cada perspectiva, como se muestra a continuación:

Translanguaging	**Paisaje lingüístico**	**Ecología lingüística**
1. Construcción de identidades lingüísticas y culturales, así como su potencial para fomentar la inclusión y el entendimiento intercultural en contextos educativos (Wei, 2021).	2. Corpus lingüístico de un lugar que ofrece al estudiante muestras para aprender los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de una lengua (Pons, 2012, citada en Torres, 2020).	3. La interacción entre un idioma específico y su entorno (Einar Haugen, 1972, citado en Garner, 2005).

Tabla 1. Los fundamentos teóricos de las secuencias didácticas (elaboración propia).

De acuerdo con el esquema del engranaje y las características de la Tabla 1, la teoría se aplica mediante el uso del paisaje lingüístico. Esto implica la elaboración de un folleto que, aunque es un único texto, puede ofrecer información valiosa sobre el uso del lenguaje en un contexto específico. Se destaca que este material no es suficiente para formar un corpus completo, pero puede ser un componente de uno lingüístico al ofrecer muestras para aprender conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de varias lenguas.

Aquí es donde el engranaje gira hacia el *translanguaging*, la identificación de saludos y despedidas en diversas lenguas y dialectos permitirá la inclusión y el entendimiento intercultural en los contextos educativos. Finalmente, el giro hacia la ecología lingüística ocurre mediante la exposición

de opiniones y explicaciones de los alumnos, lo que proporcionará ejemplos de la interacción entre los idiomas y sus entornos, como plantea la teoría de Haugen (1972).

Aplicación de las perspectivas teóricas

En el caso de los alumnos de la Facultad de Lenguas, que aprenden inglés y francés simultáneamente, a menudo deben cambiar de una lengua a otra durante sus clases consecutivas. Este cambio les obliga a dejar fuera del aula conocimientos que podrían ser útiles dentro de esta. En esta secuencia didáctica, se considera esencial que los alumnos utilicen su perfil lingüístico para aprender inglés como segunda lengua.

Scrivener (2005) describe una teoría en la que detalla cómo cada ítem dentro de una planificación es aprendido por los estudiantes. Los pasos de este proceso son:

1. *Ignorance*: el alumno desconoce el tema.
2. *Exposure*: el alumno entra en contacto con el tema sin reconocerlo realmente.
3. *Noticing*: el alumno comienza a darse cuenta de que hay un tema que desconoce.
4. *Understanding*: el alumno reconoce el tema, la información relacionada, la forma, el significado y el uso, con ayuda guiada y explicaciones.
5. *Practice*: el alumno comienza a utilizar el tema, posiblemente con errores.
6. *Active Use*: el alumno integra el tema en su conocimiento y lo usa con menos errores.

Nuestra secuencia didáctica comienza en la etapa de *Exposure*, ya que los aprendices no parten de cero, sino que se considera su bagaje cultural para completar las actividades. Scrivener (2005) menciona que los pasos son intercambiables según la experiencia del docente, y no deben seguirse estrictamente como un *lesson plan*.

La presente secuencia didáctica (Anexo 1) está dividida en dos sesiones que forman parte de la Unidad 1 y se pueden considerar para las primeras clases con el grupo, cada una dura 90 minutos. De manera global, las sesiones se desarrollan como se muestra en la Tabla 2 a continuación. El título de la secuencia didáctica es “Saludos y despedidas”.

Título	Punto gramatical	Translanguaging	Paisaje lingüístico	Ecología lingüística
"Saludos y despedidas"	Saludos y despedidas	Identificar saludos y despedidas en diversas lenguas y dialectos. Elegir algunos lugares en donde se habla inglés. Buscar saludos y despedidas de registro formal e informal Presentarse en diferentes lenguas considerando los conocimientos previos de los alumnos en otras lenguas o destacando sus conocimientos en su L1 (español).	Folletos que contengan ejemplos de saludos y despedidas. Incluir imágenes o ilustraciones representativas del lugar en cuestión. Pueden explicar en el folleto y con mayor profundidad algunos usos y costumbres destacados. Folletos que se repartan entre los miembros de la comunidad.	Círculo de las Lenguas: los alumnos exponen sus conocimientos acerca de saludos y despedidas en diferentes lenguas, incluyendo las minoritarias que puedan conocer. Deben brindar explicaciones sobre los contextos y normas sociales, así como registro de cada saludo. Al final los alumnos deciden si creen que hay un saludo que sea más conocido que el otro y por qué, para destacar si creen que exista una lengua mayoritaria.
		1	2	3

Tabla 2. Secuencia didáctica (elaboración propia).

La primera sesión comienza con una actividad de *Exposure*, en la que los alumnos identifican saludos en diferentes lenguas a través de vídeos y *shortcuts*. Luego, utilizan un sitio *web* para descubrir más saludos y despedidas en diversos idiomas, así encuentran diferentes registros, dialectos y contextos, lo que corresponde a la etapa de *Noticing*. Finalmente, los estudiantes comparten sus hallazgos y discuten los registros y contextos de los saludos y despedidas, alcanzando la etapa de *Understanding*. En esta secuencia, se aplica el *translanguaging* en las primeras actividades y se cierra con la ecología lingüística.

La segunda sesión continua con *Practicing*, donde los alumnos se presentarán en diferentes lenguas, incluido el inglés, empleando el *translanguaging*. La siguiente actividad es una aplicación del paisaje lingüístico y *Active Use*, donde los estudiantes elaborarán un folleto. En este material tomarán decisiones reflexivas sobre los idiomas que desean presentar a la comunidad, explicando algunos contextos y registros de saludos y despedidas. Finalmente, concluirán con *Noticing* para crear un enlace con la siguiente sesión, generando una atmósfera de apertura para el aprendizaje continuo. Aplicando la ecología lingüística, los alumnos decidirán si consideran que alguna lengua es mayoritaria, por qué y cómo esto influye en su visibilidad y reconocimiento.

De manera global, las sesiones se desarrollan con la idea principal de crear una atmósfera donde exista:

a) **Integración de lenguas:** los alumnos identificarán que las lenguas no son solo nombres, sino que forman parte de una comunidad.

b) **Reflexión y entendimiento**: los alumnos serán capaces de explicar sus puntos de vista a

partir de la reflexión y el entendimiento de lo que están aprendiendo.

c) **Valoración de perfiles lingüísticos:** crear un ambiente de aprendizaje donde los perfiles lingüísticos y el conocimiento previo de los alumnos sean valorados, reconocidos y utilizados para aprender inglés como segunda lengua.

d) **Integración de perspectivas**: lograr que la secuencia didáctica integre las tres perspectivas lingüísticas para enseñar inglés de manera inclusiva e innovadora, creando sobresalientes entornos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Este artículo presenta una forma alternativa y auténtica de enseñar inglés como segunda lengua, destacando métodos innovadores que pueden complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas tradicionales. Es fundamental subrayar que no se intenta, de ninguna forma, desmerecer ni minimizar la eficacia de otros métodos, enfoques o perspectivas lingüísticas que no sean los aquí propuestos. Por el contrario, se muestra cómo la integración de diversas perspectivas puede culminar en la creación de una secuencia didáctica excepcionalmente eficaz e innovadora para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

En este contexto, consideramos que conceptos como el *translanguaging*, el paisaje y la ecología lingüísticos son especialmente relevantes. Aunque estos enfoques pueden parecer diferentes a primera vista, comparten similitudes cruciales en su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y dinámico. Al integrar estas nociones, se puede fomentar un entorno educativo que no solo genera cuestionamientos y descubrimientos significativos para los alumnos, sino que también transforma la dinámica de la enseñanza.

Introducir estas perspectivas en el aula implica un cambio de paradigma donde los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje. El papel del docente se redefine, pasando de ser una figura autoritaria y transmisora de conocimiento a un guía y facilitador del aprendizaje. Esta transformación es crucial para reducir el tiempo de clase dedicado exclusivamente a la exposición del profesor y aumentar el periodo destinado a actividades centradas en el alumno.

Al adoptar estas metodologías, el enfoque pedagógico coloca a los estudiantes en el centro del proceso educativo. Los alumnos son animados a explorar, cuestionar y descubrir por sí mismos, lo que enriquece su experiencia de aprendizaje y los motiva a asumir un papel más activo y responsable. Este enfoque no solo mejora la adquisición del idioma inglés, sino que también desarrolla habilidades críticas y creativas en

los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera del aula.

En resumen, este artículo aboga por una enseñanza del inglés como segunda lengua que integra diferentes perspectivas para crear una secuencia didáctica sobresaliente. Al adoptar enfoques como el *translanguaging*, el paisaje y la ecología lingüísticos, se puede fomentar un ambiente de aprendizaje centrado en el alumno, donde los estudiantes son los líderes de su propio aprendizaje y el maestro actúa como guía y facilitador. Esta metodología no solo es innovadora sino también efectiva para colocar a los alumnos en el centro del proceso educativo.

Referencias

Baker, C. (2017). "Education and bilingualism: From the margins to the mainstream"**.** En S. García y Flores (Eds**.**)**. Handbook of language and society** (2nd ed.). Routledge, pp. 562-579.

Blackledge y Creese (2015). "Heteroglossia as practice and pedagogy". En S. May (Ed.). **The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education**. Routledge, pp. 145-164.

Cummins, J. (2019). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms"**. Canadian Journal of Applied Linguistics**, 22(1), pp. 9-25.

García, O. (2009). **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. John Wiley & Sons.

García, Li, y Wright (2017). **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Palgrave Macmillan.

Garner, J. K. (2005). **An introduction to the anthropology of language** (3rd ed.). Blackwell Publishing.

Haugen, E. (1972). **The ecology of language**. Stanford University Press.

Hymes, D. (1971). "On communicative competence". En Pride y Holmes (Eds.). **Sociolinguistics: Selected readings.** Penguin Books, pp. 269-293.

Li, W. (2017). "What is translanguaging?" En García y Wei (Eds.). **Translanguaging: Language, bilingualism and education.** Palgrave Macmillan, pp. 15-34.

Ludwig, Mühlhäusler y Pagel (2019). “Language diversity and language evolution”. En **The handbook of language emergence**. John Wiley & Sons, pp. 15-49.

Sánchez, C. M. (2017). **Paisaje lingüístico y el sentido de identidad en dos zonas de Chimalhuacán.** Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de México.

Scrivener, J. (2005). **Learning Teaching** (2nd ed.). Macmillan Education.

Shohamy y Waksman (2009). “Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education”. En Shohamy y Gorter (Eds.). **Linguistic landscape: Expanding the scenery.** Routledge, pp. 313-331.

Torres, L. (2020). **Linguistic landscape research: A journey from street to institutional signs.** John Benjamins Publishing Company.

Woodward, T. (2001). **Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom**. Cambridge University Press.

Anexos

DIDACTIC SEQUENCE

Course: **Teacher: Ayerim Valdés** **Date:**

Unit organization and timing	*Sessions & Stage aim*	*Learning purpose (Development of communicative skills)*	*What the student does / students do*	*Instructional design / What teacher does*	*Resources*

Unit 1 90 minutes	Session 1 Exposure	Discuss and learn about greetings and farewells in different language in different contexts and registers.	Identify greetings and farewells in some videos and shortcuts where people speaks in different languages. (TL)	Guide students through their discovering and learning.	Videos and shortcuts Board https://www.omniglot.com/language/phrases/hello.htm https://www.omniglot.com/language/phrases/goodbye.htm
	Noticing and Clarification	Discover new ways of saying hello and goodbye in English and in other languages.	Discover different greetings and farewells in a guided online search. (TL)	Create a learning atmosphere where students feel comfortable to express themselves and part of the community and the world.	
	Understanding	To explain some information about greetings and farewells and their register as well as their context.	Discuss about the things they have learnt until know, the languages they already knew and explaining the information about register of each greeting and farewell as well as their context in English. (EL)	Organize the class and create an atmosphere of trust and comfort.	

Unit 2 90 minutes	Session 2: Practicing	To explain some information about greetings and farewells and their register as well as their context.	According to the discovering and learning of the previous lesson, Ss introduce themselves in different languages and recall what they have learnt. (TL)	Guide the Ss through their self-reflection, solve doubts and correct if necessary.	Blank papers Markers Colored pencils
	Active Use	To elaborate a leaflet where students select the greetings and farewells they want to share to the school community, at the same time that they have to take decisions about what languages they consider that reflect their thoughts and feelings about some languages.	Elaborate some leaflets where Ss mentioned and list some of the greetings and farewells they learnt in class, they have to be able of explaining in English as is the language of the class. (PL)	Guide Ss while creating their leaflets, correcting when necessary, solving questions and doubts	
	Noticing	To reflect about their own learning.	Discuss and decide if there is a greeting that is better known that the others and why, also if they consider that there is a language that is more prominent than others and why. Finally, Ss explain if they think that this affects to the fact that a flag, language or nationality is better known than others. (EL)	Guide the discussion, add important information, help Ss to reflect about their knowledge and correct when necessary.	

Lesson Planning

Class /learner'(s) profile: level, age, size of group	Level A2, 18 years old, 25 students
Link to unit plan / course goals	Unit 1: Use the English language at a basic level or Foundations (MCER) to communicate in basic social life situations either as a visitor in a foreign country to participate in conversations or describe feelings and produce short utterances.
Main communicative learning aim	To use oral expression strategies and syntactic and lexical elements to greet and say goodbye in different languages.
Subsidiary learning aims **(Use of language, cognitive / metacognitive skills, …)**	To use the Ss' previous knowledge as well as their knowledge of different languages to identify different ways of greet and say goodbye. To elaborate leaflets to represent different ways of saying hello and goodbye in different languages to be delivered as a way of creating some kind of linguistic landscape inside of the school. To discuss and present their own ideas about greetings and farewells the Ss know and to explain why they consider they are formal or informal registers, also to decide if they believe some languages are predominant and why.
Assumptions on learners' previous communicative skills	Greetings and farewells in different languages.
Anticipated problem	They know very few languages.
Possible solution	To search for the information they are missing out.
Teacher's personal aim	To achieve the integration of the three perspectives in the full lesson.

Reflective practice

a. Main decisions made during / after lessons	
b. Main problems encountered & possible causes	
c. Search for theory / methodological support	
d. Looking for new personal goals	