

**EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.
UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA**

**EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.
UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA**

Autora: MSc. Sandra Elina Salazar Varela

Bárbula, Febrero de 2016



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA
UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA**

Autora: MSc. Sandra Elina Salazar Varela
Tutora: Dra. Crisálida Victoria Villegas González

Tesis para optar al grado Doctorado de Educación de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo.

Bárbula, Febrero de 2016



DOCTORADO

ACTA DE APROBACIÓN DE CAMBIO DE TÍTULO

Por medio de la presente hacemos constar que la Tesis Doctoral anteriormente titulada, "VISIÓN ANTROPOCÉNTRICA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA".
Presentada por la ciudadana:

Msc. Sandra Salazar

Cedula de Identidad. 4.159.865

Alumno del programa Doctorado en Educación, ha sido cambiada a: "EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA".

La Dra. Crisálida Villegas realiza la tutoría de esta Tesis

En Bárbula, a los veintidós (22) días del mes de Julio de dos mil catorce.

Dra. Minerlines Racamonde
Coordinadora del Programa



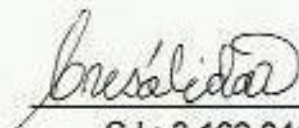
Anteño 22/07/14
Actas de Apertura

... La Universidad Efectiva

AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Dra. Crisálida Victoria Villegas González, titular de la cédula de identidad N° 3.162.041, en mi carácter de tutora del trabajo de doctorado titulado: **EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. VISIÓN TRANSCOMPLEJA**, presentado por la ciudadana: Sandra Elina Salazar Varela, titular de la cédula de identidad N° 4.159865, para optar al título de Doctor en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

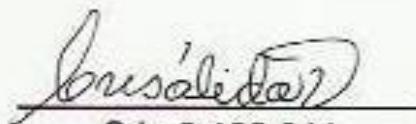
En Valencia a los veintisiete días del mes de julio del año dos mil quince.


C.I.: 3.162.041

AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Dra. Crisálida Victoria Villegas González**, titular de la cédula de identidad N° **3.162.041**, en mi carácter de tutora del trabajo de doctorado titulado: **EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. VISIÓN TRANSCOMPLEJA**, presentado por la ciudadana: **Sandra Elina Salazar Varela**, titular de la cédula de identidad N° **4.159.865**, para optar al título de Doctor en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Valencia a los veintisiete días del mes de julio del año dos mil quince.


C.I.: 3.162.041



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo titulado: **EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA**, presentado por la Magister Sandra Elina Salazar Varela, Cédula de Identidad No. V-4.159.865, para optar al grado de Doctora en Educación, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado APROBADO.

NOMBRE Y APELLIDO

C.I

FIRMA DEL JURADO

Bárbula, Febrero de 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Informe de actividades

Participante: Sandra Elina Salazar Varela Cédula de identidad: 4.159.865
Tutora: Crisálida Victoria Villegas González Cédula de identidad: 3.162.041
Correo electrónico: sandraelinas@gmail.com
Título tentativo: El Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Una Visión Transcompleja
Línea de investigación UC: Educación. Línea Doctoral: Educación, Cultura, Valores y Trabajo. Línea DIM: Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Sesión	Fecha	Hora	Asunto Tratado	Observación
1	15-12-2011	2pm	Discusión momento I del proyecto.	Se precisó el objeto de estudio y los objetivos.
2	30-03-2012	4pm	Discusión momento II, III, IV y V para precisar el ámbito técnico referencia y metodológico.	Revisión de los teóricos y paradigmas de investigación.
3	30-05-2012	2pm	Revisión del proyecto para su aprobación ante la Comisión Coordinadora.	Revisión de los 5 momentos del proyecto de investigación.
4	15-08-2012	2pm	Elaboración de un índice de contenido de la tesis.	Presentación de un esquema de investigación.
5	30-10-2012	2pm	Discusión acerca de los sustentos teóricos y metodológicos.	Se especificaron los teóricos, el tipo de investigación y la metodológica.
6	15-01-2013	4pm	Selección de los informantes claves.	Perfil de los informantes claves.
7	25-03-2013	2pm	Revisión de las entrevistas.	Análisis de la información
8	18-04-2013	2pm	Orientación momento VI.	Procesamiento de la información.
9	15-06-2013	2pm	Revisión de los momentos I, II, III, IV y V.	Ajustes.
10	30-08-2014	4pm	Discusión. Argumentación teórica del Escenario VII.	Elaboración del Escenario VII.
11	15-06-2014	2pm	Orientación y ajuste momento VII.	Revisión de Bibliografía.
12	30-01-2015	2pm	Discusión y consolidación del momento VIII	Revisión del aporte de la tesis.
13	01-07-2015	11am	Revisión de toda la tesis.	Presentación final para la inscripción de la tesis.

Titulo definitivo: El Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Una Visión
Transcompleja

Comentario final acerca de la investigación:

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección
de la Tesis Doctoral arriba mencionada.


Tutora: Crisálida V. Villegas González
C. I.: 3.162.041


Participante: Sandra E. Salazar Varela
C.I.: 4.159.865

ÍNDICE GENERAL

	PP
ÍNDICE DE CUADROS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xiv
INDICE DE MATRICES.....	xv
OFRECIMIENTO.....	xvi
AGRADECIMIENTO.....	xvii
RESUMEN.....	xviii
ABSTRACT.....	xix
INTRODUCCIÓN.....	1

MOMENTOS

I REALIDAD DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	7
El primer acercamiento.....	7
Evidencias de la Situación Real del Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	11
Factores de Incidencia en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	14
Intenciones de la Investigación.....	17
Intención Principal.....	17
Intenciones Específicas.....	17
Significación del Estudio.....	17
II DIFERENTES DISCIPLINAS Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	20
Antecedentes.....	20
Lengua Extranjera Vs Lengua Segunda.....	23
Aporte de Diferentes Disciplinas al Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	26
La Filosofía en el Aprendizaje del Lenguaje.....	26
El Movimiento Analítico de la Filosofía del Lenguaje.....	28
La Psicolingüística y el Aprendizaje de la Lengua Extranjera.....	48
La Antropología y sus Aportes al Aprendizaje de Lengua Extranjera.....	51
La Sociología y el Aprendizaje del Lenguaje.....	53
La Lingüística y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.....	54
Pragmática y Lenguaje.....	55
Semántica y Sintaxis.....	56

Fonética y Fonología.....	57
Retórica y Poética.....	58
Lingüística Computacional.....	59
III. DIDACTICA IDIOMATICA	61
Didáctica de la Lengua Extranjera.....	61
Métodos y Enfoques.....	64
Método Tradicional o Gramática Traducción.....	64
Método Directo.....	65
Método Audio-Visual. Estructural Global Audio (SGAV).....	65
Enfoque Comunicativo.....	66
Perspectiva Accional.....	68
El Currículo y el Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	69
IV. TRANSDISCIPLINARIEDAD, COMPLEJIDAD Y TRANSCOMPLEJIDAD	77
Teoría de la Transdisciplinariedad.....	77
Teoría de la Complejidad.....	80
La Transcomplejidad en el Lenguaje.....	84
V. VÍA METODOLÓGICA	89
Enfoque Epistemológico.....	89
Método.....	90
Procedimiento.....	91
Primer Tiempo: Empírico Analítico.....	91
Segundo Tiempo: Interpretativo Hermenéutico.....	94
Tercer Tiempo: Constructivista Integracionista.....	98
VI. RAZONAMIENTO CRÍTICO	100
Resultados Cuantitativos.....	100
Hallazgos Cualitativos.....	115
Fase Constructivista – Integrativa.....	122
VII. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. VISIÓN TRANSCOMPLEJA	127
Presentación.....	127
Fundamentación.....	128
Fundamentos Ontológicos.....	128
Fundamentos Epistemológicos.....	129
Fundamentos Axiológicos.....	132
Fundamentos Metodológicos.....	133
Estructura Conceptual.....	134
Reflexiones	154
LISTA DE REFERENCIAS.....	157
ANEXOS.....	169

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No.		PP
1.	Colaboradores.....	92
2.	Operacionalización de variables.....	92
3	Procedimiento.....	99
4.	Escala Ad hoc.....	100
5.	Datos Sociodemográficos.....	101
6.	Lenguas Extranjeras Conocidas.....	101
7-A.	Variable Competencias Lingüísticas.....	102
7-B.	Variable Competencias Lingüísticas.....	104
8.	Dimensión Sociológico.....	106
9.	Dimensión Antropológico.....	107
10.	Dimensión Semiológico.....	108
11.	Dimensión Educativo.....	110
12.	Variable Lo Sociológico, Antropológico, Semiológico y Educativo.....	111
13.	Integración de Variables.....	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras	PP.
Figuras 1. Aportes de las disciplinas.....	60
Figuras 2. Triángulo didáctico.....	61
Figuras 3. Interrogantes del acto de aprendizaje.....	62
Figuras 4. Contrato de aprendizaje.....	67
Figuras 5. Estructuración general de categorías.....	119
Figuras 6. Texto o discurso.....	139
Figuras 7. Sistema lingüístico.....	143
Figuras 8. Recursividad enseñanza- aprendizaje.....	146
Figuras 9. Contexto Educativo.....	148
Figuras 10. Visión Transcompleja del Aprendizaje de Lengua Extranjera.....	153

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos	PP
Gráfico 1.	Variable Competencias Lingüísticas..... 104
Gráfico 2.	Variable: Lo Sociológico, Lo Antropológico, Lo Semiológico y Lo Educativo..... 112
Gráfico 3.	Integración de Variables..... 113

ÍNDICE DE MATRICES

Matriz	PP.
Matriz 1a. Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	115
Matriz 1b. Aprendizaje de una Lengua Extranjera	116
Matriz 1c. Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	117
Matriz 1d. Aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	118
Matriz 2. Triangulación. Categoría: Competencias Lingüísticas.....	121
Matriz 3. Triangulación. Categoría: Enseñanza/Docente.....	122
Matriz 4. Triangulación. Categoría: Contexto.....	125

OFRECIMIENTO

A Dios como mi Símbolo de Amor y Grandeza Humana;

Al Alma del Ser que me Ilumina
Con su Amor Incondicional, Disfrutando y Celebrando

Mis Logros como Propios,
Mi mamá, María José Varela Casanova

AGRADECIMIENTO

A Crisálida Victoria Villegas González, mi amiga y tutora
de quien recibo amor y conocimientos.

A mis hijos, Christel, Joel y Pedro José,
siempre presentes en mi corazón.

A mi nieta Daniella, por compartir, en su lenguajear,
sus historias conmigo.

A mis once hermanos por su compañía.
A Fernando Enrique Salazar Varela,
mi hermano de sueños, por su apoyo.

A, mi amigo de ideas filosóficas,
José Antonio González M.

A mis amigas,
Ana Agreda y María Auxiliadora González
por su incesante apoyo.

A los informantes clave de la investigación,
quienes generosamente aceptaron participar en el estudio.

A mis compañeros de aventuras intelectuales.
A quienes participaron indirectamente para el logro de este trabajo.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.
UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA

Autora: Sandra Elina, Salazar Varela.
Tutora: Crisálida V. Villegas G.
AÑO: 2016

RESUMEN

La intención central de la investigación que se reporta es generar una estructura conceptual del aprendizaje de una lengua extranjera desde una visión transcompleja como vía para el abordaje y comprensión de otras culturas, al considerar la importancia que tiene una lengua meta en el contexto educativo y como instrumento de comunicación al conocerse y utilizarse otros códigos lingüísticos diferentes a los propios. Se contribuye así al enriquecimiento profesional puesto que el aprender otra lengua permite la apertura hacia nuevas fuentes de saber, a la crítica reflexiva y a la reorganización del pensamiento por considerar que siempre existen diferencias entre los individuos, la manera como aprenden y los escenarios donde se desenvuelven. El estudio se sustenta en los aportes de diferentes teorías relacionadas con el lenguaje, así como en la transdisciplinariedad, la complejidad y la transcomplejidad. Desde el punto de vista metodológico se ubica en el paradigma de la complejidad que se origina de una concepción de la realidad indeterminada, bajo el abordaje complejo-dialógico, el cual admite la construcción de nuevas posibilidades de conocimiento al dialogar con la realidad. Igualmente el estudio del aprendizaje de una lengua extranjera requirió de la lógica configuracional que desde el punto de vista de la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo es parte importante para la construcción de la teoría. Las técnicas para la recolección de la información utilizadas consistieron en: un cuestionario y una entrevista. Los informantes seleccionados fueron los siguientes: 36 estudiantes del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y tres docentes del área de idiomas. En tal sentido, se concluye que los estudiantes poseen una concepción particular de competencia lingüística y los docentes plantean la necesidad de una pedagogía vivencial basada en múltiples enfoques y métodos, lo que está en correspondencia con la visión transcompleja de complementariedad educativa que se presenta. La tesis se enmarca en la línea de investigación UC: Educación. En la línea DIM: Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Y en la línea Doctoral: Sociedad, Educación, Cultura, Valores y Trabajo.

Palabras clave: Aprendizaje, Lengua Extranjera, Visión Transcomplejidad.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION SCIENCE
DIRECTORATE OF POSTGRADUATE
PHD IN EDUCATION**



**THE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE
A TRANSCOMPLEX VISION**

Author: Sandra Elina, Salazar Varela
Supervisor: Crisálida V. Villegas G.
Year: 2016

ABSTRACT

The central aim of the research reports is to generate a conceptual structure of learning a foreign language from transcomplex vision as a way to approach and understanding of other cultures, considering the importance of a target language in the educational context and as communication tool to meet and other different linguistic codes used to own. Thus contributing to the professional growth since learning another language allows openness to new sources of knowledge, to reflect critically and reorganization of thought to consider that there are always differences between individuals, the way they learn and scenarios where they operate. The study is based on input from different theories related to language. The study is based on input from different theories related to language as well as in transdisciplinarity, complexity and transcomplejidad. From the methodological point of view it is located in the paradigm of the complexity that arises from a conception of reality undetermined, under-dialogic complex approach which supports the construction of new possibilities of knowledge to dialogue with reality. Likewise, the study of learning a foreign language required the configurational logic from the point of view of subjective reflection and objective knowledge is important for the construction of the theory part. Techniques for collecting information used were: a questionnaire and an interview. The selected respondents were: 36 students of the Department of Languages of the FaCE UC and three teachers in the area of languages. In this regard, it is concluded that students have a particular conception of language proficiency and teachers raised the need for experiential pedagogy based on multiple approaches and methods, which is in line with the vision of educational complementarity transcomplex presented. The thesis is part of the research UC Education. In the line DIM: Teaching of Foreign Languages. And in the line Doctoral: Society, Education, Culture, Values and Work.

Keywords: Learning, Foreign Language, Transcomplexity.

INTRODUCCIÓN

“Aprender una lengua es descubrir nuevas maneras
de observar y entender el universo, el mundo
y a nosotros mismos”
Jorge Luis Borges

Una de las formas de relacionarse entre los seres humanos es el lenguaje. Es a partir de éste como los pueblos de diferentes lenguas conocen al otro, presentan, describen y/o leen una realidad diferente a la propia. El develar otras culturas es educarse en la alteridad y es descentralizarse; cuantas más lenguas se aprenden, mayor puede ser el descubrimiento de nuevas formas de pensar desde lo cultural, y por ende, más se comprende al otro.

Todas las sociedades se sirven de un lenguaje como medio para comunicarse; ésta es una actividad humana que nace con el hombre, que sólo a él pertenece. De aquí que el acto del habla sea el hecho social por excelencia; además de ser la capacidad que toda persona tiene para interactuar con los demás, sea, mediante signos orales o escritos. Así, en el orden social representa un observar para descubrir, razonar y comprender la otredad que emerge para intentar una nueva mirada del mundo y de sus actores.

Aprender otra lengua, entonces, no sólo es conocer vocabulario es una experiencia de la cual se puede aprender de otros, de personas que tienen como lengua natal al idioma que se estudia desde una perspectiva amplia de la diversidad cultural. Los países más avanzados establecen la obligatoriedad del manejo de una segunda lengua con la intención de facilitar la comunicación con otras naciones como es el caso en Europa. El fin es justamente efectuar intercambios culturales, económicos, sociales, entre otros. En Venezuela también se establece el aprendizaje de un segundo idioma; no obstante, su obligatoriedad y finalidad no es la misma; en

el escenario venezolano es más una herramienta profesional que abre el camino a los egresados de las distintas universidades o de otras instituciones educativas para participar en el mundo laboral

El estudiar otra lengua es optativo en algunas instituciones de Educación Primaria, obligatorio en todos los grados de la Educación Media y en las carreras de Formación Docente. En otras carreras es un requisito de grado y están los que eligen formarse como profesores de lengua extranjera. En todos los casos, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que involucra factores internos relacionados con el estudiante y externos relacionados con su contexto social, cultural y propio de la lengua que se estudia.

En la actualidad se comienza a hablar cada vez con más pertinencia y profundidad de la transcomplejidad como una forma de pensar, de complementariedad, que se conforma con los aportes de los postulados de la complejidad y la transdisciplinariedad. Al respecto Zaá (2015:11) plantea que es vital entender a la transcomplejidad:

...como un ejercicio del pensamiento mediante el cual se crean espacios de reflexión, y se entrelazan las percepciones objetivas y subjetivas de la realidad, sus dimensiones lineales y multidimensionales, las concepciones universales y multiversales, lo aparential y lo sustancial, (...) lo esencial y lo existencial (...), como un intento de conformación de novedosos y variados paisajes cognitivos, que contribuyan a la construcción de inéditos e inexplorados caminos del conocimiento humano.

Esta postura como forma de pensamiento complejo y transdisciplinario de complementariedad, es una alternativa que podría dar mayor integralidad a la investigación acerca del aprendizaje de una lengua extranjera. De aquí que frente al interés de investigar la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera se consideró pertinente explicar las competencias lingüísticas desde múltiples miradas: la sociológica, la antropológica, la semiológica y la educativa, en complementariedad

amplia dentro del complejo mundo intercultural como elementos intervinientes en el mencionado aprendizaje.

Sin embargo en el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo general, se manifiestan ciertas dificultades en el uso de las competencias lingüísticas básicas, concretamente, en la producción oral y escrita, base sine qua non para el intercambio cultural. La antedicha situación podría ser producto de múltiples factores que intervienen, dentro de un contexto extrapolado de origen de la lengua que no coadyuvan al desarrollo de estas prácticas comunicacionales y la persovisión del aprendizaje.

En el aprendizaje de una lengua extranjera se construyen plataformas o puentes de conexión que orientan el avance e incorporación de otros elementos lingüísticos al universo del estudiante como nuevos vocablos que ahondan y cimientan la visión individual de su propia cultura en un mundo cada día más globalizado e interconectado. Sobre la base de la situación reseñada la investigación tuvo como intención principal abordar el aprendizaje de una lengua extranjera desde una visión transcompleja, a fin de contribuir con una nueva referencia al momento del aprendizaje idiomático.

El estudio se justifica en atención a la necesidad que se tiene de generar nuevos discursos para una comprensión que dé cuenta de la realidad compleja de la sociedad actual y que permita introducir nuevas perspectivas educativas de complementariedad con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

De aquí que la investigación se apoya en diferentes teorías de aprendizaje de una lengua extranjera y referentes al lenguaje, de la complejidad, la transdisciplinariedad y la transcomplejidad como soportes de la construcción teórica. Desde el punto de vista metodológico se sustenta en el enfoque dialógico-complejo

explicitado en tres momentos: empírico-analítico, interpretativo-hermenéutico y constructivista.

En tal sentido, el informe de investigación se organizó en siete momentos, alineados secuencialmente, a saber: En el primer momento se describe la situación de la realidad del aprendizaje de una lengua extranjera, constituido por el primer acercamiento para su aprendizaje, desplegando los aspectos que motivaron el desarrollo de esta investigación. Se parte de evidencias de la situación real y se describen algunos factores de incidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera, para luego fijar posición sobre la importancia de avizorar el aprendizaje de una lengua meta desde otra perspectiva investigativa. También, en esta parte, se establecen las intenciones de la investigación y la exposición de la justificación.

El segundo, momento se inicia con antecedentes sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y con el método empleado en la presente investigación. Seguidamente se abordan algunas diferencias entre lengua extranjera vs lengua por considerar necesario contextualizarlas y conceptualizarlas a fin de dilucidar ambos conceptos para luego hacer un recorrido sobre la filosofía del lenguaje como elemento básico del sistema lingüístico, el pensamiento de Wittgenstein, la teoría de los actos del habla de Austin, la taxonomía de los actos de habla de Searle, las implicatura conversacional de Grice, la acción comunicativa de Habermas y la fenomenología de Husserl por considerar que contribuyen a precisar la temática en estudio .

Y cierran este segundo momento, como tópicos obligatorios: la Psicolingüística, la Antropología Lingüística, la Sociolingüística y, la Pragmática, todas ellas relacionadas con el lenguaje acompañadas de: La semántica y sintaxis; fonética y fonología; la retórica y poética; por último la lingüística computacional.

El tercer momento dedicado a la didáctica idiomática enlaza el ámbito referencial de cómo se caracterizan los métodos que desde los años 1900 hasta nuestros días se han ocupado del aprendizaje de las lenguas extranjeras comenzando con la aparición de Método Tradicional o Gramática Traducción, Método Directo, Método Audio-Visual. Estructural Global Audio (SGAV), Enfoque Comunicativo, Perspectiva Accional; para concluir con el abordaje curricular del aprendizaje de una lengua extranjera en el marco institucional universitario el cual es un espacio indisociable al momento de la preparación de los futuros profesionales en especial de los futuros docentes de idiomas.

El cuarto momento lo conforman las descripciones de la transdisciplinariedad, la cual se caracteriza por la realidad totalizadora, dado que los fenómenos actuales exigen una nueva forma de valoración desde una perspectiva más amplia. Se aborda igualmente la complejidad a partir de la cual se plantea el diálogo y la negociación con lo real como forma de adquirir el conocimiento. Y la transcomplejidad apoyada en el principio epistemológico de complementariedad admite la comprensión de los problemas y procura una posible solución a los mismos. Los aportes que cada una presenta como saber interviniente en el proceso de aprender un lenguaje distinto al propio permite el intercambio de visiones.

El quinto momento, revela la vía metodológica asumida como opción epistemológica tomada por la investigadora para afrontar el estudio que se reporta el cual fue el enfoque complejo-dialógico, situado según Leal (2005), dentro del paradigma de la complejidad. El fin, del método en este enfoque fue ayudar a pensar para responder al desafío de la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera que por ser un proceso social se exterioriza siempre como complejo. En correspondencia con el enfoque asumido el método está en permanente construcción: progresivamente, el discurso interpretativo, argumentativo y explicativo de la Tesis a

partir de la interconexión de la información, de la búsqueda de los significados coincidentes, divergentes o aislados en los contenidos analizados.

El sexto momentos lo constituye el razonamiento crítico de la investigación: del aprendizaje de una lengua extranjera y los elementos intervinientes en este aprendizaje., Se presentan los resultados cuantitativos correspondientes a los datos suministrados por los estudiantes encuestados utilizando la escala Ac hoc a efecto de tomar decisiones competentes al estudio. Igualmente se presentan el análisis de las entrevistas a los docentes del área de idiomas que formaron parte como informantes clave. Se fue interpretando el discurso a partir de la interconexión de la información, de la búsqueda de los significados coincidentes o divergentes en los contenidos examinados para luego realizar la triangulación de los todos los testimonios en función de la luz teórica para dar paso a la teorización que culmina en la construcción teórica de la tesis.

Por último, el séptimo momento despliega la construcción teórica que es el aporte de la tesis al campo del conocimiento indagado. Se presenta el marco comprensivo de la realidad estudiada partiendo de la presentación hacia la justificación de la construcción. Empleando la fundamentación ontológica, axiológica, epistemológica y metodológica para cerrar con la estructura conceptual, las reflexiones que deja esta experiencia cognitiva. Se presentan si mismo las referencias y los anexos.

MOMENTO I

REALIDAD DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Primer acercamiento

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de reconstrucción de significados que supone una acción creativa en la cual se propicia la construcción gradual del conocimiento lingüístico. De acuerdo a Lynch (1996) surge fundamentalmente a partir de la interacción comunicativa que ha de establecerse entre los usuarios de la lengua, quienes han de negociar y cooperar verbalmente. Además, las condiciones contextuales en la que se desenvuelve el proceso de aprendizaje lingüístico pueden repercutir significativamente en su desarrollo.

A lo largo de la historia, las sociedades se han creado mediante diversos procesos: conquista, comercio e inmigración entre otros, lo que ha traído como resultado que cada país cuente con una variedad cultural como contribución migratoria. En este proceso la comunicación entre las diferentes cultura requiere del aprendizaje de una nueva lengua. En la actualidad la necesidad de movilidad del hombre está ligada a búsqueda de prosperidad familiar y profesional; tales son los casos que a diario se leen y se viven de manera cercana. En estos casos el aprendizaje de la lengua extranjera es planeado y por lo general se realiza con anticipación.

El aprendizaje de una lengua extranjera en América Latina, en la actualidad se acrecienta cada vez más. Venezuela no escapa a esta situación, por razones diversas: estudio, trabajo, inmigración; siendo este último renglón el que más ha intervenido al momento de aprender otro idioma. El interés particular por dominar una lengua extranjera ha traído consigo la elemental intención de sólo comunicar, sin crear conciencia que no es únicamente dominar un léxico gramatical sino también es un acercamiento al otro yo y a su cultura.

De este modo, el acercamiento entre los seres humanos se da a través del lenguaje, es a partir de éste como los pueblos de distintas lenguas pueden interrelacionarse con otros, presentar, describir y/o leer una realidad diferente a la propia. El lenguaje humano puede concretarse entonces como la relación de interacción entre grupos de personas de diferente pensamiento, raza o religión. De aquí la importancia de que en el aprendizaje de una lengua extranjera, se considere el contexto social, político, económico y cultural en el cual tiene lugar.

En el nuevo escenario de la globalización, con los intercambios económicos a nivel mundial, el aprendizaje de las lenguas ocupa desde hace años un lugar importante y así lo certifica el Instituto Cervantes (2002) con la publicación del Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas. En este contexto, la mencionada política de divulgación presume un significativo avance frente a la enseñanza de las lenguas en Europa y por extensión en otros países, como los de Latinoamérica. En efecto, tanto el Consejo de Europa como la Unión Europea asumen en sus textos oficiales una postura de defensa abierta hacia el plurilingüismo.

Lo planteado es evidente en el diseño de los textos que llegan a Latinoamérica, particularmente a Venezuela y en los test y exámenes para validar el nivel de adquisición de una lengua extranjera de los profesionales que desean emigrar por razones de estudio o trabajo. Según se recoge en la publicación del Instituto Cervantes (2002:12) “La comunicación apela al ser humano en su totalidad...Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad”.

De lo anterior se desprende que la lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se manifiestan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De aquí que todo intercambio comunicativo más si es en lengua extranjera es un proceso complejo y multidimensional que debe ser considerado en su abordaje. Así la transcomplejidad

constituye un sustrato útil para su estudio. De acuerdo a Lanz (2004) la transcomplejidad es una mirada enriquecida por la movilidad de puntos de observación, por la flexibilidad de los instrumentos metodológicos, por la ductilidad de estrategias cognitivas.

Hay que tener en cuenta que, toda persona posee una competencia lingüístico-comunicativa única y que ésta se va ampliando, progresivamente, a lo largo de su vida a medida que expande el círculo de contactos con la lengua, sea este materno o extranjero. Del mismo modo, las distintas culturas a las que accede en el curso de su existencia van nutriendo y construyendo su competencia intercultural, uno de cuyos componentes es justamente la competencia plurilingüe.

La dimensión intercultural acuerda como meta cardinal convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o conciliadores interculturales capaces de desenvolverse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de sustraerse de los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad. En este orden de ideas, Byram y Fleming (2001:16), exponen que:

El hablante intercultural es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido preparado de forma intencional.

Documenta lo anterior que el buen aprendiz no es el que imita al nativo, sino el que es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, que conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa.

De aquí que la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en consonancia con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier intercambio

oral o escrito según los códigos establecidos, un segundo objetivo: desplegar la competencia intercultural en la persona que aprende al incentivar su interés por el otro dentro de la alteralidad.

Desde este punto de vista, la intención de apropiación de quién aprende o se relaciona por vez primera con una lengua extranjera es fluctuante; implica esto que para un debutante, su interés primordial es expresar oralmente sus ideas básicas a través de lo aprendido, más que comunicar fluidamente o conocer al otro. Para otra persona que ya posee un nivel intermedio de la lengua estudiada, su objetivo es comunicar como el acto de emisión de ideas y sentimientos con la lengua que se aprende pero que no forma parte de la vida cotidiana. Una tercera persona que también se interesa por la cultura de otro país, su propósito no sólo es expresarse oralmente y comunicar ideas sino además es ir más allá, es conocer, es compartir, es situarse del otro lado de su cultura.

Los métodos y normas de enseñanza de las lenguas deben responder más apropiadamente al objetivo de formar individuos conscientemente interculturales, preparados para moverse con competencias e idoneidad en contextos y campos laborales cada vez más globalizados. En consecuencia, es determinante el papel del docente en la enseñanza y aprendizaje formal de la lengua extranjera. Su función cobra mayor importancia cuando se concibe que la lengua y la cultura sean inseparables. Su trabajo envuelve así aspectos e intereses de diversas índoles: la influencia del entorno y la lengua que enseña.

El profesor de lengua extranjera debe dominar la lengua y la cultura de la lengua que enseña, que a juicio de Zárate (1995) las prácticas de enseñanza deben ser adaptadas al contexto local, analizando la relación entre el entorno, cultura y la lengua que enseña. En el contexto venezolano, los docentes de idiomas lengua y cultura extranjera deben dominar lo que enseñan y sus clases tienen que apoyarse en la cultura de su propio país y la lengua meta, cualquiera que sea. De aquí, la enorme responsabilidad del docente de lengua extranjera y la importancia de su formación en

la tarea que tiene de gestionar tantas complejidades contextuales a fin de conseguir el desarrollo socio-cultural e intelectual de los estudiantes que en un futuro se transformarán en los multiplicadores del conocimiento adquirido.

En lo que respecta a la Universidad de Carabobo, en la Facultad de Ciencias de la Educación, se oferta a través del Departamento de Idiomas la Licenciatura en Educación mención Idiomas: Francés o Inglés. Estos futuros profesionales deben contribuir a la interacción entre el entorno educativo y la comunidad; así como promover la interculturalidad.

Tal como se plantea en el nuevo diseño curricular que se adelanta en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, el cual en lo concerniente al aprendizaje de una lengua extranjera, contempla en su quinto eje el multiculturalismo e interculturalidad, considerando la apertura de nuevas realidades y el reconocimiento del otro; la aceptación de la pluralidad y la diversidad. Invoca así al compartir dialógico de una comunicación intercultural.

Evidencias de la Situación Real del Aprendizaje de una Lengua Extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera trae consigo una serie de problemas que inclusive los estudiantes más aventajados pueden considerar que la nueva lengua es difícil y complicada. Esto porque cada lengua tiene su propia serie de reglas gramaticales y será muy diferente de aquello que el estudiante esperaría normalmente. Sin un adecuado conocimiento de la gramática, una persona seguramente cometerá errores involuntarios.

El problema de la pronunciación es otro de los obstáculos que enfrenta un estudiante cuando aprende una nueva lengua. Los estudiantes con distintos antecedentes están acostumbrados a sus acentos locales y aprender fluidamente una nueva lengua puede parecer un desafío. Blanco (2001) señala que son frecuentes los errores de carácter lingüístico, de léxico e incluso fonético siendo más frecuentes los de expresión oral. Las dificultades antes señaladas pueden generar ambigüedad en los

mensajes producidos o falta de adecuación a la situación, lo que puede poner en peligro el éxito de la comunicación.

Estos inconvenientes o errores de carácter lingüísticos reflejan las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante de lengua extranjera en sus producciones. A opinión de la autora citada, estas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos empleados en la práctica como son: la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

La simplificación se refiere a que los estudiantes tienden, al menos en un primer momento, a reducir la lengua a un sistema simple, por lo que se eliminan las morfemas redundantes como el género o el número dentro de un sintagma no relevantes, como es el caso del artículo y un léxico reducido, pero muy funcional.

La hipergeneralización entendida como la extensión de las reglas aprendidas o inferidas de la lengua materna a campos en los que no son aceptables. Es *la transferencia* o interferencia de las normas de la lengua materna en el sistema de la lengua extranjera. *La fosilización*, es la tendencia a manifestar ciertos errores que pasan de un estudio a otro de la lengua extranjera o reaparecen cuando ya se creían erradicados.

La permeabilidad se da cuando los estudiantes cometen errores al utilizar estructuras que parecían estar dominadas. Esto es posible dado el carácter permeable de la lengua extranjera. *La variabilidad* se origina cuando las producciones de un estudiante varían en función de las situaciones comunicativas en las que se dan. Influyen en ésta factores como la afectividad, la espontaneidad y la rapidez.

Es indudable que el aprendizaje de una lengua extranjera es complejo, sin embargo, se han de aprender las cuatro competencias: la comprensión oral, escrita, expresión oral y escrita. Las cuales van en sincronía con el avance dentro de cada nivel alcanzado. En el caso del aprendizaje del idioma Francés, de acuerdo a

Maldonado (2011) la expresión oral de los estudiantes no es espontánea. Es el/la profesor/a quien les anima a hablar. Los estudiantes, por lo general, responden con una tonalidad muy baja, voz entrecortada y la cabeza mirando hacia abajo, lo que hace suponer miedo a expresarse en otra lengua.

La situación planteada anteriormente ha sido vivenciada por la investigadora como docente del idioma francés y le permite señalar, entre otros aspectos:

- Que una nueva lengua es complicada de internalizarla a causa del factor ambiente; es decir, sino se produce el reforzamiento de la expresión oral fuera del aula de clase de manera constante, como compromiso que conlleva el desarrollo de la destreza oral desde lo individual a lo grupal, sin temor a la pronunciación como ocurre durante la clase.

- El estudiante no asume una actitud de responsabilidad, de hacedor en la adquisición de su aprendizaje. Así lo ha evidenciado la investigadora en las actividades de clase. En consecuencia, la falta de interés aunado al desconocimiento del vocabulario, imposibilita la construcción de conocimiento.

- El desconocimiento por parte del estudiante de estrategias que le permitan ser independiente en su proceso de aprendizaje de las reglas gramaticales de la lengua que aprende, tanto en lo oral como en lo escrito y que lo inducen a producir errores involuntarios. En tal sentido la producción de actos de palabras en las actividades de clase y extra clase involucra preparación y ejecución individual que conlleven al éxito en el desarrollo y adquisición de destrezas lingüísticas intervinientes en la comunicación.

- La interacción extramuros de la lengua que aprende el estudiante es indispensable; vista esta acción como la etapa de experiencia del aprendizaje en la práctica y se hace imperante por cuanto es un fenómeno cotidiano que ha de enfrentar al final de su carrera dentro de lo laboral, social y cultural.

Los problemas expuestos pueden llevar en un primer momento al rechazo por parte del estudiante y posteriormente al abandono de este tipo de formación cuando es paralelo al sistema formal. Porque cuando el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio como ocurre con el inglés de bachillerato donde los estudiantes pasan cinco o más años estudiándolo y cuando finalizan o cuando lo necesitan, por el motivo que sea, se dan cuenta que no aprendieron nada. Más grave aún es el caso en la formación de docentes de idiomas extranjeros que después de iniciar la carrera, se cambian de especialidad por reconocer que no les gusta o se les dificulta su aprendizaje. Al respecto, Villalobos (2001) opina que el uso de estrategias brinda al estudiante la posibilidad de tener el control y gestión de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el docente en observación directa de aula puede percibir si los estudiantes manifiestan el uso de estrategias para desplegar la competencia comunicativa oral y escrita.

Factores de Incidencia en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

La inquietud de entender lo que ocurre lleva a examinar los factores de incuestionable incidencia en el aprendizaje de lenguas extranjera. Entre éstos, la diferencia entre las personas, sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden. De acuerdo con Santos (1999) todos los educadores se interesan en ahondar en el conocimiento de los factores psico-afectivos, sociales y educativos que inciden en el aprendizaje.

Otro aspecto fundamental que interviene en el aprendizaje de lenguas extranjeras es el sistema de creencias, ideas y sentimientos del profesorado. De acuerdo a Freeman (1992) las creencias acerca del aprendizaje de los profesores orientan sus actuaciones en el aula y estas pueden basarse en la formación obtenida durante su experiencia docente e incluso su experiencia previa como estudiante de lenguas extranjera. Por su parte Martínez y col (2002) señalan que un estudio realizado revela que la creencia más relevante de los docentes, del caso estudiado, es

que el aula ofrece escasas posibilidades reales de comunicación oral. Lo cual es la propia creencia, de quien escribe, como docente de francés a nivel universitario.

Además, en algunos casos, se sigue utilizando un enfoque tradicional de enseñanza de la lengua extranjera. Byram y Zarate (1997), así como Kramsch (2000) expresan que tradicionalmente, en los enfoques de aprendizaje de una lengua extranjera, el modelo a seguir es el del hablante originario. Es decir, un arquetipo espejo para el buen aprendizaje, pues se admite que la meta a lograr por el participante es la adquisición de un grado de competencia lingüística que se acerque lo más posible al que pudiese tener una persona originaria del país de la lengua que se estudia. Esto se produce por presumir que un hablante no autóctono puede alcanzar, a base de mucho esfuerzo, unas competencias lingüísticas que lo equiparen al nativo. Lo que culturalmente nunca podrá darse, ni tampoco es deseable que se haga.

En relación al estudiante, Ruiz (2009) señala que el miedo a la frustración y al ridículo es grande y se acentúa en aquellos estudiantes con menor nivel de formación. De acuerdo a Alía y col (2003) cuatro son las causas de las dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera:

- Diferencias fonéticas y fonológicas entre las lenguas. Si un error fonético puede producir cierto aire foráneo en los oídos de un hablante nativo, la verdad es que el fonológico puede llegar a causar falta de comunicación.

- Disparidad de los sistemas morfosintácticos: En este aspecto algunos de los problemas más importantes que se encuentran los estudiantes es la ausencia de construcciones similares en la lengua materna.

- Factores socioculturales adversos: Los estudiantes no sienten necesidad de expresarse en otra lengua ya que no lo necesitan para su vida cotidiana.

- Falta de pragmatismo en los objetivos y contenidos del currículo oficial. En el currículo de las lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria se plantea la necesidad de desarrollar competencias comunicativas para relacionarse con los

miembros de otros países; pero, los objetivos planteados son redactados con mucha generalidad.

Al suceder esto el estudiante difícilmente podrá adquirir habilidades comunicativas aceptables con exposición del idioma únicamente en el aula. Además por costumbre, falta de tiempo u otros motivos se utilizan como instrumentos de evaluación mayoritariamente los exámenes escritos que comprueban los aspectos formales y gramaticales del idioma, pero los estudiantes siguen sin hablarlo. Blanco (2001:3) señala que:

El problema es que hasta ahora no se ha podido construir una teoría sobre la adquisición de una lengua extranjera y la causa de esto puede ser que el fenómeno que se analiza es bastante complejo y los estudios son relativamente recientes...”.

Como se puede apreciar el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso multifactorial donde intervienen elementos psicológicos, sociales, culturales y evidentemente educativos, por lo que su abordaje requiere de la intervención y el aporte de múltiples disciplinas, en un proceso transdisciplinario.

De aquí que presentar una visión transcompleja del aprendizaje de lenguas extranjeras podría abonaría al nuevo diseño curricular que se adelanta en la Facultad de Ciencias de la Educación otra manera de visualizar la práctica educativa. En tal sentido, se asume en este trabajo a la transcomplejidad como un nuevo enfoque de complementariedad e integralidad con miras a la explicación, comprensión, transformación y cocreación de la realidad educativa.

En concordancia con Villegas (2012) la transcomplejidad es una actitud que reconoce la existencia de una pluralidad de aproximaciones de encuentros con saberes que han sido relegados. En el pensar transcomplejo la didáctica adquiere una nueva mirada, la cual requiere tomar en cuenta la totalidad del proceso educativo en interrelación de macrocontextos.

Intenciones de la Investigación

Intención Principal

Generar una visión transcompleja del aprendizaje de una lengua extranjera.

Intenciones Específicas

- Describir la realidad del aprendizaje de una lengua extranjera desde la visión de los estudiantes en formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

- Analizar los elementos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera en la Universidad caso de estudio.

- Comprender los aportes de diversas disciplinas al aprendizaje de una lengua extranjera.

-. Interpretar los significados que le asignan al aprendizaje de una lengua extranjera los docentes entrevistados.

- Articular los elementos conceptuales en una visión transcompleja del aprendizaje de una lengua extranjera.

Significación del Estudio

La investigación realizada se justifica no sólo por su significado teórico-metodológico, sino también por el aporte educativo al momento de abordar el aprendizaje de una lengua extranjera que conlleve la comunicación y el descubrimiento de una realidad diferente a la propia desde una perspectiva amplia de la diversidad cultural y el contacto humano dentro del mundo complejo, plurilingüe, enmarcado por los avances científicos, tecnológicos que sitúan al aprendiz en el centro del entramado lingüístico.

Así, de acuerdo a Salazar (2011) en el orden social representaría un observar para descubrir, estudiar y comprender otra cultura que se abre y ofrece una nueva mirada del mundo y de sus actores. Adicionalmente, al hacer conscientes las

discrepancias entre la cultura materna y aquella que se desea aprender; el participante aprendiz lograría alcanzar una mayor madurez (emocional) como adulto y como ser social que interactúa en un espacio-tiempo único. Esta vivencia singular de aprender otra lengua, hoy día, cobra más vida por cuanto, es bien sabido, que muchos colegios, liceos y universidades contemplan en sus planes de estudios una lengua extranjera que a posteriori podrá enriquecer y motivar al estudiante para hacer contacto directo con la lengua estudiada; por ende con las costumbres del país de origen de la lengua que se aprende.

En consecuencia, este estudio pudiera servir para redimensionar la percepción de lo que se aprende; de concientizar la falsa idea de separación entre dos áreas que, en ocasiones, se visualizan como encontradas al momento de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera como son: la cultura y la lengua. La formación de todo profesional, docente o no, repercute dentro de los hábitos, en la representación social, en y fuera de las instituciones en la cual se trabaja y acorde al discernimiento de las transformaciones culturales; en pocas palabras hace que el individuo obtenga un nivel de abordaje amplio de su realidad al poder compartir con otras culturas.

El estudio permitió conocer y comprender cuáles son las condiciones más favorables para la apropiación y la forma de comunicación del conocimiento, de información relacionada con las estrategias que benefician al estudiante frente al referente cultural y social; así como del compromiso docente e individual del participante en cada encuentro de clase. Además no sólo está delimitado a la didáctica también se interroga sobre el grado de conciencia crítica al instante de aprender una lengua extranjera.

Los resultados de esta investigación arrojan otra visión de abordar el lenguaje desde una perspectiva abierta en correspondencia con otros códigos lingüísticos, en contextos dispuestos para la construcción de conocimiento de origen grupal.

Esta investigación también resulta de transcendencia porque los desarrollos teóricos sobre el tema de la transcomplejidad en el área de idioma son incipientes; en parte por ser un campo de estudio cuya actualidad es relativamente reciente. Por otra parte, el conocimiento derivado de la investigación doctoral realizada sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y la transcomplejidad, pudiera consolidar y abrir el tema de la transcomplejidad en otras áreas cercanas.

Por ello, en el caso de esta tesis se trata de replantear la manera como se aprenden los códigos lingüísticos de una lengua extranjera y de qué manera éstos pasan a formar parte de la preparación profesional.

En la formación de los docentes, los nuevos tópicos que emergen del quehacer educativo siempre son el resultado de investigaciones que convocan la curiosidad del docente investigador y esto permite que se ponga al servicio del mejoramiento de la calidad de la preparación de otros docentes que egresan cada año. Las realidades educativas observadas con otra óptica manifiestan lo impredecible de éstas y es justo bajo esta circunstancia que se amerita contar con un nuevo lente investigativo.

MOMENTO II

APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Antecedentes

A continuación se presentan algunos estudios previos que guardan relación con la temática realizada tanto desde el lenguaje extranjero como en la transcomplejidad.

Cabrera (2011) realizó una tesis doctoral titulada: Creatividad, Conciencia y Complejidad. Una contribución a la Epistemología de la Creatividad para la Formación. Su objetivo era conocer las tendencias actuales en la comprensión, aplicación y experiencia de la creatividad en el ámbito de la formación universitaria. El trabajo plantea una visión epistemológica basada en el enfoque transdisciplinar y de complejidad evolutiva, utilizando una metodología mixta e integradora, con técnicas e instrumentos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevista, observación de clases) aplicados a los docentes e investigadores de creatividad en la Universidad de Barcelona y en la Universidad de Coímbra, Portugal, provenientes de 14 países y en su participación en eventos.

Se pudo concluir que tanto el conocimiento como la comprensión aplicación y experiencia de la creatividad evolucionan hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. Los atributos transdisciplinarios para la formación universitaria son bien valorados por los especialistas para ser aplicados en la formación de la creatividad. Así mismo los participantes del estudio revelan una clara orientación hacia la complejidad en la comprensión y aplicación de la propia creatividad.

En síntesis se concluye que la perspectiva de la transdisciplinariedad y la complejidad aportan fundamentos para el desarrollo de la creatividad con mayor amplitud de conciencia.

La relación de este antecedente con el estudio realizado si bien no se refiere directamente al aprendizaje de una lengua extranjera; si se vincula con los niveles de complejidad en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera

Es decir, la comprensión y aplicación de nuevas estructuras cognitivas en otro idioma que sin duda pasan por un proceso de amplitud transdisciplinar para la creación de nuevas estructuras gramaticales.

El trabajo de tesis doctoral de Moreno (2012) titulada Las secuencias formulaicas en la adquisición del español lengua segunda, cuyos objetivos fueron: (a) analizar el efecto de la estancia en el extranjero, en este caso de hablantes suecos de español, durante un periodo de cuatro meses en España y (b) estudiar el efecto de la actividad comunicativa (negociación y grupo de discusión) en el uso de las secuencias formulaicas. Entendida así como unidades léxicas que constan de dos o más palabras de distinta naturaleza: combinaciones con significado léxico, combinaciones gramaticales, locuciones verbales de obligación, marcadores del discurso, esquemas léxico-sintácticos recurrentes y rutinas conversacionales. Se fundamentó en la propuesta comunicativa de Wray (2002).

Metodológicamente se recogieron los datos de un corpus español oral ya constituido previamente en el Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Estocolmo. Esta formado por conversaciones dirigidas, que mantienen hablantes no nativos con hablantes nativos y hablantes nativos entre sí. Se realizó además un análisis cuantitativo que consistió en contabilizar cuántas ocurrencias y tipos de secuencias formulaicas se dan por cien (100) palabras gráficas en cada hablante nativo y no nativo analizado.

Se concluye que los hablantes nativos utilizan secuencias formulaicas interregulativas para adaptar su discurso a los hablantes no nativos en las conversaciones. En los grupos de discusión los hablantes nativos se adaptan a un nivel de discusión menos complejo de uso de secuencias formulaicas, en el sentido

que son más breves y más polifuncionales. En la negociación se utilizan frases que pertenecen al léxico específico. En los grupos de discusión frases de habla cotidiana o uso común o general. La relación con el estudio que se reporta es en cuanto a la complejidad de la comprensión en los encuentros entre personas de diferente cultura y el uso de un lenguaje que admita la proximidad y la producción adecuada de un léxico manifiesto que permita la comunicación.

Así Matheus (2012) realizó una investigación titulada: Construcción de Conocimientos Complejos en los Estudios de Postgrado en el Contexto de la Postmodernidad. El estudio se fundamentó en las teorías de sistema, de la complejidad y la transdisciplinariedad. Desde el punto de vista metodológico se ubicó en el enfoque epistemológico dialógico complejo y en un diseño multimétodos. Los sujetos de este estudio fueron 84 estudiantes de postgrado a los cuales se les aplicó un cuestionario; así como 4 docentes y 4 estudiantes de las diferentes maestrías del postgrado de la UNEFA, núcleo Bolívar, sede Puerto Ordaz, que actuaron como co-investigadores, en un proceso de entrevista colectiva y observación de un grupo de trabajos de grado realizados.

Se pudo concluir que hay predominancia de la utilización del enfoque positivista y de la metodología cuantitativa; con base a lo cual se generó una construcción teórica estructurada en cuatro núcleos temáticos que se interrelacionan recursivamente. Estos son: en lo epistemológico que parte de una concepción de ciencias como creación, centrada más en los fenómenos que en las disciplinas que plantea la construcción de conocimientos complejos como la integración de conocimientos científicos y humanístico, populares y cotidianos, interculturales y las vivencias.

Esta concepción de lo epistemológico permite redimensionar lo metodológico que tiene como base el pensar complejo con métodos mixtos, cuya vía de legitimación envuelve la capacidad argumentativa y nuevo lenguaje, destaca el estilo académico y literario. Lo expuesto implica asumir la investigación como trabajo

cotidiano, en equipo de docentes y estudiantes con sus distintas historias profesionales y personales, con miras a transformar sus espacios de actuación y construir sus trabajos de grado y además producir publicaciones parciales, individuales y colectivas.

La relación de este estudio con el que se reporta se centra en la metodología utilizada; es decir el enfoque complejo dialógico el cual permite ayudar a pensar ante la complejidad de los problemas que en este caso se trata del aprendizaje de una lengua extranjera y la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas, las cuales están en permanente construcción y perfeccionamiento como producto del ir y venir en los encuentros comunicativos interculturales. Por otra parte el empleo del método mixto en su combinación cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio abona el terreno para ampliar y profundizar la comprensión de la temática analizada.

Lengua Extranjera Vs Lengua Segunda

Los diversos trabajos teóricos que se han realizado sobre la didáctica de lenguas segundas y extranjeras han estimado los términos lengua materna, lengua extranjera y lengua segunda de manera algo reduccionista. Dentro de este contexto, se define la lengua materna como la primera lengua que aprende el ser humano y aquella que se convierte en su instrumento natural de pensamiento, de comunicación; esto es, la que emplea con mayor espontaneidad y menor esfuerzo, confrontando el concepto al de lengua extranjera o lengua segunda.

Según las distintas corrientes teóricas sobre el lenguaje, la lengua materna hace mención a la lengua de la madre, a la de uso habitual en la familia; transferida normalmente de generación en generación o a la lengua que se siente como propia, a modo de signo de identidad individual y comunitaria. Según la Real Academia Española (RAE, 2001) la lengua materna sería “la que se habla en un país, respecto de los naturales...”, y es sinónimo de lengua popular y lengua natural. Por otra parte,

se habla de lengua extranjera cuando una lengua no es lengua materna ni lengua propia del país en que se estudia o aprende; es decir, es lengua de otro país.

En cuanto al término lengua meta (del inglés target lenguaje / objeto lenguaje) es la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y comprende los términos de lengua extranjera y lengua segunda.

La distinción entre una y otra (extranjera/segunda) se establece, de manera general, al tener presente la situación en que el estudiante aprende la lengua meta. Así, si ésta se estudia en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, se considera lengua extranjera; como es el caso en Venezuela; referido al aprendizaje del inglés, francés, alemán y portugués entre otras lenguas que cohabitan en este territorio.

Por el contrario, si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se considera lengua segunda; como es el caso cercano en Haití. Otra situación; cada vez más frecuente como consecuencia de los desplazamientos actuales de población, se produce cuando los emigrantes, con una lengua materna común, llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país de acogida; como por ejemplo los italianos, portugueses, árabes entre otros residentes en Venezuela. En Estados Unidos, de acuerdo con los datos del censo 2010 de ese país la población hispana asciende a 50.5 millones de personas. En este último caso, el español deja de ser una lengua extranjera para convertirse en una lengua segunda independientemente de su cooficialidad o no en dicho país.

Como se puede notar, la distinción entre lengua extranjera y lengua segunda recién esbozada se basa en criterios meramente geopolíticos, sin tener en cuenta el matiz psicológico o/y afectivo del aprendiz-usuario; concretamente de su individualidad frente a lo cultural. Así lo señala Castro (2002) con respecto a las definiciones de lengua extranjera y lengua segunda podrían verse optimizadas si se adiciona la perspectiva propia del individuo y el matiz afectivo. De este modo, la

lengua segunda sería la lengua más próxima a la materna concebida como sustituta inmediata y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio sobre todo.

Por el contrario, la lengua extranjera no deja de ser extranjera, si el aprendiente no siente un acercamiento cultural verdadero ni una identificación con los hablantes de la lengua que está estudiando, o que ya ha aprendido. En efecto, es un hecho evidenciado que cuando el estudiante no se siente identificado ni con la cultura ni con la colectividad que habla esa otra lengua, la siente como lejana y distante. A diferencia de cuando se siente fusionado social y culturalmente con la lengua meta logra señalarla como su segunda lengua.

Implica esto, por una parte que la adquisición de una lengua, la apertura hacia ella, está esencialmente en la actitud del estudiante hacia el otro grupo, a la otra cultura. Por otra parte, términos lengua extranjera y lengua segunda hacen referencia al número de lenguas que cada persona tiene o conoce. Visto así, un hablante puede tener sólo una lengua segunda, pero hablar varias lenguas extranjeras. Esta posibilidad despliega un abanico de mundos que coexisten en su individualidad. En apoyo a esto se hace remarcar que en algunas universidades venezolanas (Central y Los Andes) se oferta la licenciatura en lenguas modernas con opción de estudiar tres lenguas extranjeras de manera simultánea.

El concepto de lengua segunda es, por lo tanto, siempre más restrictivo y selectivo. Dicha apropiación afectiva de la lengua segunda y de rasgos de la cultura personal puede llevarla a funcionar dentro del espacio comunicativo del hablante/estudiante y de su pensamiento a un nivel tan cercano al de su lengua materna; incluso a reemplazarla total, parcial u ocasionalmente, que acaba convirtiéndose en una parte de la caracterización identitaria de la persona.

Retomando las ideas expuestas, la definición de lengua segunda se establecerá preferiblemente dentro de una comprensión del aprendizaje lingüístico que admita la

relación de continuidad existente entre el desarrollo de las competencias discursivas / lingüísticas en un idioma diferente del materno y el desarrollo paralelo, equivalente de las competencias socioculturales en todos sus matices y ámbitos.

Desde esta óptica, los métodos de enseñanza y experiencias de aprendizaje de las lenguas deben responder más apropiadamente al objetivo de formar individuos conscientes interculturalmente, preparados para moverse con competencias e idoneidad en contextos y campos laborales cada vez más globalizados. Aunado a lo expuesto, es indispensable en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera: la autoestima o estimación positiva de sí mismo.

Aportes de Diferentes Disciplinas al Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Es evidente que comprender los mecanismos que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras implica revisar los aportes de diferentes disciplinas. Al respecto, de acuerdo a Acero, Bustos y Quesada (2001) la investigación lingüística tradicional ha sido impactada desde comienzos del siglo no sólo por la filosofía, sino también por la sociología, psicología y antropología. Además de los aportes de la semántica, la semiología y otras disciplinas. Todo esto ha tenido como efecto una ampliación y profundización en la comprensión del lenguaje. De ahí que en este estudio se asumió la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera como un espacio de investigación transdisciplinario. Por ello seguidamente se discutirán algunas de las principales disciplinas que han contribuido o pueden hacerlo a una nueva concepción del aprendizaje de una lengua extranjera.

La Filosofía en el Aprendizaje del Lenguaje

Una de las características más importantes de la filosofía del siglo XX es su giro lingüístico. Este cambio de orientación filosófica ha dado una dimensión nueva a los estudios del lenguaje. La naturaleza de este giro, es tal que como condición a priori del análisis conceptual, se da el análisis lingüístico de las expresiones que tradicionalmente han formulado los problemas filosóficos.

En el caso de una lengua extranjera un aporte fundamental lo hace la filosofía del lenguaje, que es una rama de la filosofía que estudia el lenguaje; en cuanto que examina nociones tales como el significado, la referencia, la verdad, el uso del lenguaje (la pragmática), el aprendizaje y la creación del lenguaje, el entendimiento del mismo, el pensamiento, la experiencia, la comunicación, la interpretación y la traducción.

Desde este punto de vista los lingüistas se centran, casi siempre, en el análisis del sistema lingüístico, con sus formas, niveles y funciones, mientras que la preocupación de los filósofos del lenguaje es más profunda o abstracta, interesándose por controversias tales como: las relaciones entre el lenguaje y el mundo, esto es, entre lo lingüístico y lo extralingüístico, o entre el lenguaje y el pensamiento.

Entre otros los tópicos abordados por la filosofía del lenguaje se destacan el estudio del origen del lenguaje, la simbolización del lenguaje (lenguaje artificial) y sobre todo la actividad lingüística en su globalidad. De acuerdo a Lipovetsky (2004) sin actitud de duda, la filosofía supone querer comprender mediante la razón y la pasión el sentido del acontecer de la participación del hombre dentro de su entorno gracias al lenguaje y la observación, la contemplación y la reflexión.

Al respecto Simon (2009), plantea que el lenguaje remite a la autoconsciencia y sólo obtiene el reconocimiento de los otros si se dialoga con los mismos valores. En tal sentido, de un idioma a otro los valores sociales cambian; de aquí que es urgente el reconocimiento del otro. El contenido del lenguaje de la buena consciencia era en Hegel (1986) el sí mismo que se sabe cómo esencia. Ello sólo puede ser referido por el lenguaje y esta expresión lo conduce a la verdadera realidad del obrar y a la validez de la acción.

El lenguaje hace éticos, morales o inmorales, según las significaciones y los contenidos dados en el espectro temporal social-cultural. Gracias al lenguaje la consciencia enuncia su convicción, da principios; esta certeza es la acción en tanto

que deber y vale como deber en la medida que esa misma convicción es formulada. Sin expresar las convicciones no se sabrá para qué, por qué y cómo se actúa. El mismo Hegel (1986) afirmaba que para la consciencia sólo es valedera la convicción que se muestra como deber y es real en el lenguaje. En el curso de la historia el lenguaje conduce a un deber, a una acción, a una expresión, a un lugar en el mundo en una época; en suma la ética y estética del lenguaje en acción-expresión, son uno y lo mismo en la consciencia.

Wittgenstein (1973), Austin (1996), Searle (1969) y Grice (1975) son algunos filósofos del lenguaje que, desde sus propias perspectivas, le dan un gran impulso a la renovación de los estudios acerca del lenguaje. En tal sentido, se analizan seguidamente los aportes de algunos filósofos del lenguaje.

El Movimiento Analítico de la Filosofía del Lenguaje.

Wittgenstein pertenece al llamado movimiento analítico, el cual se diferencia de las corrientes del empirismo y del positivismo por el papel que da al lenguaje, a la investigación de sus condiciones de posibilidad, sus límites y estructuras básicas. En el movimiento analítico se distinguen dos fases: neopositivismo o positivismo lógico, y la filosofía analítica.

Se dice que el referido autor vivió dos etapas: El primer Wittgenstein mantuvo ideas muy próximas al neopositivismo, al declarar imperfecto al lenguaje ordinario y defender la necesidad de un lenguaje ideal; las nuevas ideas a las que llegó en un segundo momento. En cuyas investigaciones filosóficas, ya no cuestiona el lenguaje ordinario, al considerarlo uno de los muchos lenguajes que aparecen en la vida humana, como son: el científico, el ético, el estético, incluso el metafísico y el religioso. Para este filósofo, cada forma de vida da lugar a una combinación de lenguaje, con reglas y objetivos propios.

De aquí que el lenguaje consta de proposiciones, que son un tipo de modelo de la realidad. En consecuencia el rasgo principal de las proposiciones y del lenguaje es

el aspecto descriptivo por su intento de dar una representación verdadera del entorno. Si esta realidad corresponde en la práctica al idioma materno no cabrá duda de la estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento, hasta el punto de que los límites del lenguaje coinciden con los límites del pensamiento: todo lo que se puede pensar se puede decir, todo lo que se puede decir se puede pensar. Por el contrario, no sucede lo mismo en el uso de una lengua extranjera, en tal situación, la soltura del pensamiento se presenta limitada.

El lenguaje describe hechos, cosas que acaecen y puesto que el pensamiento no puede ir más allá del lenguaje, entonces sólo puede referirse al mundo, a los hechos. El pensamiento está dirigido esencialmente al conocimiento de la realidad empírica. La proposición tiene una relación figurativa con la realidad, remite a otra cosa distinta de sí misma, pues es un modelo o representación isomórfica de la realidad. En la proposición las palabras no están dispuestas de cualquier manera, sino de un modo preciso. A esta articulación o estructura de los distintos elementos, esencial para su función significativa, Wittgenstein (1973) la denomina forma lógica.

El lenguaje ideal sería aquél que no engaña respecto de su forma lógica sino el que cada sentido es expresado por una palabra y cada palabra expresa un sentido. Cuando una enunciación además de tener sentido es verdadera, entonces describe no sólo un hecho posible sino un hecho real. Para el autor el conjunto de proposiciones (oraciones) verdaderas representa el mundo. En el sentido del aprendizaje de otra lengua el aprendiz ha de referir hechos complejos y/o elementales, los estados de cosas dentro de una realidad distinta a la usual.

Una proposición puede ser verdadera o falsa, pero para que lo sea primero debe tener sentido, debe tener una forma lógica; es verdadera si existe realmente el hecho y falsa si dicho hecho no existe. El espacio lógico es el conjunto de hechos indiscutiblemente posibles, no sólo los reales quedan delimitados por las leyes de la lógica. La forma lógica establece que una proposición puede ser verdadera o falsa, que el hecho es posible, pero no que el hecho sea real o irreal, ni, por lo tanto, que la

proposición sea realmente verdadera o falsa. La forma lógica es también la forma o estructura lógica de la realidad.

Wittgenstein (1973) (citado por Savater, 2009), divide las proposiciones según los siguientes tipos: proposiciones con sentido: todas las que describen hechos, tanto las que se encuentran en la vida cotidiana como las de las ciencias naturales; son la totalidad de proposiciones empíricas. Las pseudoproposiciones son oraciones que carecen de sentido, que no dicen nada. Éstas a su vez se separan en lógicas y filosóficas. Las primeras enunciaciones son carentes de sentido, pero no son sin sentidos.

Las tautologías como el todo es mayor que las partes que lo componen son verdaderas para todo el mundo posible, y esto es porque no hablan acerca del mundo; pero no son enunciados informativos, no dan información que no esté ya pensada en el concepto sujeto (son analíticos) y su verdad es una mera fidelidad a las leyes de la lógica. Parte de las redundancias son las leyes de la lógica; como por ejemplo el principio de no-contradicción, leyes que no describen ningún acontecimiento real del mundo y muestran simplemente la forma lógica que toda proposición debe poseer con la intención de tener sentido y personificar la realidad.

La lógica es anterior a la experiencia de las cosas, a lo que sucede en el mundo, ya que describe meramente las propiedades formales del lenguaje y del mundo. Por otra parte, las llamadas contradicciones siempre son falsas, son enunciados falsos para todo mundo posible: no hace falta comprobar cómo es o fue el mundo para saber que son falsos, simplemente lo son como consecuencia de una exigencia lógica.

Por su parte, las pseudoproposiciones filosóficas no describen estados de cosas, no se refieren al mundo, por lo que carecen de sentido; pero tampoco describen las estructuras formales del lenguaje; las proposiciones filosóficas no son ni verdaderas ni falsas, son sinsentidos. Para el autor citado no existen los problemas filosóficos sólo son pseudoproblemas consecuencia de confusiones lingüísticas.

Wittgenstein (1973) llama hecho a lo que acaece, a todo lo que se da en el tiempo. En este sentido, el mundo es el conjunto de los acontecimientos, la totalidad de los hechos, de los estados de cosas existentes. Los objetos que existen y pueden existir y de los que se puede hablar son objetos empíricos, los cuales que se ofrecen a la percepción - ni Dios ni el yo o alma son objetos.

El mundo es una parte de la realidad, el conjunto de cosas existentes, la realidad actual y le corresponde el conjunto de proposiciones elementales verdaderas. Los hechos son realidades complejas y a ellos se refieren las proposiciones complejas; constan de estados de cosas o hechos atómicos; en otras palabras acontecimientos que ya no pueden dividirse en otros más simples, aunque poseen una estructura pues constan de objetos y de relaciones entre estos; se expresan mediante las proposiciones atómicas.

Los objetos son los componentes últimos de la realidad y el lenguaje los expresa mediante los nombres. No todos los elementos tienen un referente en el mundo. Los objetos tienen propiedades internas, que el objeto debe tener necesariamente y que determinan las relaciones que pueden tener los objetos y en qué estados de cosas pueden estar presentes. Son estas relaciones entre las peculiaridades internas de los objetos lo que hace que algunas enunciados tengan sentido y otras no.

A un hecho le sigue otro, junto a un hecho está presente otro, pero no se puede decir que de un hecho se siga necesariamente otro, o que un hecho está junto a otro obligatoriamente; no hay vínculo lógico ninguno que los una; en el mundo no existen vínculos causales, sólo hay meras sucesiones de hechos. Los hechos atómicos son lógicamente independientes: de la existencia de un hecho no se puede deducir la existencia de otro. La existencia concreta, real, no es consecuencia de necesidad lógica alguna. Los hechos (y por lo tanto la existencia y el mundo) son gratuitos, circunstanciales. Es evidente el cambio en la orientación de este autor citado que

pasa del estudio de la proposición en la primera parte de su pensamiento y en la segunda privilegiar el acto del habla.

Si se considera que el mundo tangible, visible es una parte de la realidad del ser humano en su creación; entonces como observador de ésta el hombre nombra los objetos de acuerdo a su percepción; lo cual será cambiante en el progreso de su evolución como ser en sociedad. De aquí que el compartir su pensamiento o ideas en distintos espacios en su transitar hacia la búsqueda de conocimiento; tal como el aprender otro idioma le servirá como herramienta para la construcción de su realidad o mundo vivencial.

La Teoría de los Actos de Habla de Austin (1996) es una de las primeras teorías en pragmática de la filosofía del lenguaje y su formulación original se encuentra en su obra póstuma *Cómo hacer cosas con palabras* y donde acuña el término acto ilocutivo. En esta obra argumenta que cuando se dice algo, se realiza una acción.

Un principio de Austin (1996) es que decir es hacer, según este autor, la emisión de una expresión lingüística produce una acción en el mundo, por cuanto los enunciados performativos o realizativos ejercen una acción en el mundo y que esta acción se efectúa con la emisión de sonidos o en la producción de marcas. La diferencia entre ambos consiste en que los sonidos o marcas que una persona hace en la realización de un acto de habla es que tienen significado y que una persona quiere expresar algo mediante esos sonidos o marcas. El acto de habla consta de tres niveles elementales:

- Acto locutivo: Se denomina así al hecho simple de hablar que realiza un ser humano (también se lo llama acto de habla locutorio).
- Acto ilocutivo: Es la intención del hablante, su finalidad. Ejemplos de este tipo de actos son felicitar o agradecer.
- Acto perlocutivo: Son los efectos o consecuencias que causan los actos ilocutivos.

Los actos de habla se pueden dividir en dos tipos: (a) directos que son aquellos enunciados en los que el aspecto locutivo e ilocutivo coinciden, donde se expresa directamente la intención y (b) indirectos son aquellas frases en las que el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por lo tanto la finalidad de la oración es distinta a lo que se expresa directamente. De esta manera, un acto de habla es una acción que involucra el uso de la lengua natural y está supeditado a reglas convencionales generales o principios pragmáticos de pertinencia. De acuerdo con Austin (1996), el acto ilocutivo se da en la medida en que la enunciación constituye, por sí misma, cierto acto, entendido como transformación de las relaciones entre los interlocutores o con los referentes. En este sentido, la emisión del enunciado puede realizarse en forma oral o escrita, siempre y cuando se ejecute una acción mediante palabras e implique un compromiso con el entorno.

La Taxonomía de Actos de habla Searle (1969) siguió el análisis de Austin sobre los enunciados de acción y se concentró en lo que aquél había llamado actos ilocucionarios (actos que se realizan diciendo algo). Por lo tanto, desarrolló la idea de que diversas oraciones con el mismo contenido proposicional pueden diferir en su fuerza ilocucional, según como se presenten: una aseveración, una orden o una expresión de deseo, una pregunta.

Este autor propone una taxonomía de actos de habla en cinco categorías; en las que se reconocen los actos: (a) los asertivos, los cuales dicen algo acerca de la realidad; (b) los directivos que procuran influir en la conducta del interlocutor; (c) los compromisivos que condicionan la ulterior conducta del hablante; (d) los expresivos en los cuales el hablante manifiesta sus sentimientos o sus actitudes; por último, (e) los declarativos que modifican la realidad.

Searle (1969) establece una relación directa entre la forma lingüística de una expresión y la fuerza ilocutiva del acto de habla que se realiza al emitirla; siempre que esto se produzca en las condiciones apropiadas. Si se emplea el modo imperativo se estaría dando órdenes, y con una interrogación, solicitando información. No

obstante, en diversas ocasiones existe una incompatibilidad entre la forma lingüística y la fuerza ilocutiva, pues con una pregunta se puede generar una sugerencia, o dar un mandato. Conduce esto a la noción de acto de habla indirecto, para referir que el significado literal no coincide con el impulso ilocutivo o intención como ocurre ante un enunciado del tipo donde bajo la pregunta se esconde una intención de petición.

La teoría de los actos de habla ha servido de base en la didáctica de las lenguas para propuestas de enseñanza comunicativa; tal y como se maneja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (caso que ocupa este estudio), al motivar a los estudiantes a simular actos reales en la lengua extranjera que aprenden. También se emplea la actividad construida sobre las nociones y las funciones, conceptos que se inspiran en los actos de habla.

La Implicatura Conversacional de Grice (1975) es una postura que afirma que para que un acto comunicativo sea exitoso, los hablantes deben actuar sobre una base social cooperativa. Emplea la expresión implicatura conversacional para dar cuenta de la relación cooperativa entre el hablante y el oyente en una conversación en que el primero comunica más de lo que realmente dice.

Es conveniente precisar que se denomina implicatura al contenido inferido, a lo implícito en el enunciado y que admite reconstruir el auténtico contenido que el hablante quiere comunicar. En este proceso inferencial para la recuperación de la implicatura siempre juegan dos premisas que llevan a la conclusión: (a) el enunciado lo dicho, lo explícito y (b) un supuesto contextual. La interacción de ambas premisas es lo que lleva al oyente a inferir la implicatura. En relación al principio de cooperación, de este filósofo, las reglas conversacionales se basan sobre cuatro máximas que son:

- Máxima de cantidad: la cantidad de información que se da tiene que ser la necesaria. De tal manera que la satisfaga la pregunta realizada sin ambigüedad.

- Máxima de calidad: no decir cosas de las cuales no tenemos pruebas de veracidad o que son falsas.
- Máxima de pertinencia: contribuir a la conversación con pertinencia o congruencia.
- Máxima de manera: Buscar expresarse de manera clara, concisa y ordenada; en otras palabras, no contestar en otro idioma o en un dialecto que el interlocutor no conozca.

Estas máximas se utilizan según los propósitos de la conversación y dan lugar a las implicaturas o sentido implícito de los enunciados, porque hay diferencia entre lo que se dice y lo que se comunica. Por tal razón, se separan en dos categorías: Implicaturas convencionales que dependen del significado convencional de las palabras o de la expresión lingüística, introducidas generalmente con el uso de conectivos (en cuanto- de acuerdo a- sin embargo). Por su parte las implicaturas conversacionales, las cuales son proposiciones que se anuncian implícitamente en un contexto particular, sin haberlas expresado explícitamente y se originan quebrantando una máxima conversacional. Estas implicaturas presentan tres propiedades: pueden ser canceladas; calculables, o no ser separables por estar ligadas al contenido y no a la forma.

Otros filósofos no pertenecientes a la filosofía del lenguaje como Habermas, Husserl y Maturana también proporcionan aportes al estudio del lenguaje. El concepto de Acción Comunicativa la estableció el filósofo alemán Habermas (1999), para explicar cómo la interacción social del ser humano pasa de estar basada en ritos y en lo sagrado a la potencia del signo lingüístico, con la fuerza racional de las verdades sujetadas a crítica. Las estructuras de acción comunicativa orientadas a un acuerdo se vuelven cada vez más efectivas tanto en la reproducción cultural como en la interacción social o en la formación de la personalidad.

Encuadrado en la idea que establecía al lenguaje como configurador del pensamiento, no hay mente, ni actividad intelectual sin un lenguaje previo. Si todo ser

humano nace en una comunidad lingüística, el lenguaje es anterior al hombre, todo el que quiso decir algo tuvo que suponerlo. El autor citado en el párrafo anterior admite esta independencia del lenguaje y elabora su teoría filosófica a partir de lo que él llama los universales del habla: aquellos supuestos que debe considerar cualquier hablante antes de emitir palabra, porque son mandatos del lenguaje.

Estos supuestos, que se describen seguidamente, son ciertos en cualquier lengua, por lo tanto universales. Un hablante no puede obviarlos, en especial si pasa de un idioma a otro, si es que persigue alcanzar aprobación comunicativa, estos son:

1. Inteligibilidad para lo que se dice. La comunicación resulta imposible si lo que se dice es incomprensible para los demás; de aquí la relevancia de acercamiento social. En especial al aprender otro idioma.

2. Verdad para aquello que se expone. Para el contenido de lo que se expresa en relación con lo objetivo o para las condiciones de existencia de lo que se dice.

3. Honorabilidad para el acto de habla en relación con un contexto formal. Esto indica que todo hablante se ajusta a un conjunto de normas aceptadas por todos.

4. Veracidad para su formulación como expresión de su pensamiento. Lo que se dice debe ser lo que cree o piensa, caso contrario, la comunicación se rompe.

Estos cuatro universales: inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad, son los que forman la base de validez del habla. En tal sentido, para Habermas (1999) el uso fundamental del lenguaje sería el orientar su empleo al entendimiento. El lenguaje busca favorecer la comunicación, y para ello son precisos estos cuatro supuestos, el lenguaje exige cumplirlos.

Bajo esta óptica, el uso del lenguaje sería ideal; sin embargo, se emplea también para engañar, manipular, entre otros, pero el que miente, debe hacer entender a los demás que actúa bajo el supuesto de veracidad si pretende alcanzar su objetivo. Para el autor en referencia, la comunicación real está llena de dificultades que impiden

estas condiciones ideales del habla. Existe todo tipo de problemática en la comunicación humana, pero esto no excluye la necesidad de un modelo de comunicación ideal como referencia; en otras palabras, el patrón que el uso correcto del lenguaje exigiría, más aún si se trata de una lengua extranjera.

Cuando existen perturbaciones en la comunicación todos tienen conciencia de que el proceso comunicador está sobre supuestos no admitidos, de que existe una incoherencia. Las expectativas de normalidad quedan desmentidas si lo que se dice es falso, se miente o no se entiende y acarrea violencia cuando no se consigue restablecer la comunicación.

En este punto, cuando no funcionan las bases de validez del habla y se interrumpe el proceso comunicativo, es cuando se hace necesario lo que Habermas (1999) llama el discurso: una forma reflexiva de interacción que se esfuerza en recomponer la comunicación. Si los supuestos admitidos no son sólidos, hay que buscar un consenso en una discusión que garantice la simetría y la igualdad de oportunidades para los hablantes y donde se puedan invocar los mejores argumentos.

En otras palabras, cuando se produce una situación de incomunicación, los hablantes deben establecer una situación ideal de diálogo en la que cada hablante se olvide de las diferencias de poder, sexo, edad y de las normas compartidas, ya que la violencia reinante las ha puesto en duda, y deben tener así igualdad de oportunidades para expresar los mejores argumentos que posean para defender su postura.

El consenso se produce sobre la base del mandato del mejor argumento: si se da la persuasión es porque las razones en las que se asienta la convicción- sociocultural- son igualmente indiscutibles para cualquier hablante. El ideal de la razón está inscrito en la interacción lingüística, la alternativa al razonamiento no es otra que la sinrazón y la violencia.

Para Habermas (1989), la comunicación tiene como propósito resolver con razones las perturbaciones de comprensión. Quien habla se ubica dentro de una

dimensión en la que aparecen claros los conceptos verdad/mentira, justicia e injusticia. El lenguaje da la posibilidad de consensuar normas de comportamiento y de propiciar, por lo tanto, el progreso histórico. A tal efecto reconsidera la frase de Aristóteles: “el hombre, porque habla, sabe de lo justo y de lo injusto”.

Por su parte, Fabra (2008), considera que la acción comunicativa es razonada como una interacción mediada por símbolos. Tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias de acción que definen formas recíprocas de conducta y han de ser pensadas y reconocidas intersubjetivamente. Este tipo de acción da lugar al marco institucional de la sociedad en contraposición a los sistemas de acción instrumental y estratégica. Habermas (1989:89) por su parte, contempla la acción comunicativa y el mundo de la vida como conceptos complementarios. En concreto, la acción comunicativa puede pensarse como algo que ocurre dentro del mundo de la vida, el cual el autor describe de la siguiente manera:

(...) el mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus posiciones encajan en el mundo... y donde pueden criticar o confirmar la validez de las pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos.

De la cita anterior se infiere que el autor intenta explicar el mundo de la vida, suponiendo una conexión interna entre las estructuras de la imagen lingüística y el mundo de la vida. En consecuencia, el lenguaje y la cultura son constitutivos del mundo de la vida misma. En la práctica comunicativa cotidiana no hay situaciones absolutamente desconocidas e incluso las nuevas situaciones emergen a partir de un universo de vida fundado desde un acervo cultural de saber que ya es siempre familiar. Por lo tanto, no es posible huir del mundo de la vida, según Habermas (1999:92) “...los agentes comunicativos se mueven siempre dentro del horizonte que es su mundo de la vida; del cual no pueden salirse”.

El acervo de saber provee a los participantes de la acción de convicciones de fondo aproblemáticas, que más adelante darán lugar a los procesos de entendimiento. En otras palabras: si la acción comunicativa es posible, lo es sobre el horizonte aproblemático del mundo de la vida. Este último constituye un trasfondo moldeador y contextual de los procesos por lo que se alcanza la comprensión mediante la acción comunicativa.

La hipótesis de la teoría de la acción comunicativa es que existen tres mundos los que constituyen simultáneamente el sistema de referencia que los hablantes suponen en común en los procesos de comunicación: (a) El mundo externo alude a los mundos: objetivo y social y (b) El mundo interno al mundo subjetivo. Es decir que, para esta concepción, el hablante al ejecutar un acto de habla, emprende una relación pragmática; tal y como sería el caso del aprendiz de una lengua extranjera:

Con algo en el mundo objetivo como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos, algo en el mundo social como suma de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas y lo relacionado con el mundo subjetivo como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un paso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público. En esta relación los referentes del acto de habla emergen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como subjetivo.

El hablante y el oyente se entienden desde y a partir del mundo de la vida que les es común. De manera que, entender un acto de habla, significa, para el oyente, saber qué lo hace aceptable. De este modo, la acción comunicativa se basa en el consenso simbólico. La verdad, la rectitud y la veracidad, respectivamente, son los criterios de verdad.

Visto desde la alteralidad, el mundo de la vida es el lugar trascendental donde el hablante y el oyente salen al encuentro planteándose esas pretensiones de validez; es el horizonte de convicciones comunes aproblemáticas en el que se da la acción

comunicativa. Este estado de cosas viene dada para Habermas (1999) por una pragmática universal, una ciencia del lenguaje basada en estructuras universales y válidas en cualquier situación y contexto comunicativo.

La pragmática universal pone de manifiesto las condiciones lingüísticas que hacen posible la razón comunicativa. Es a través de esta que, la razón instrumental /capitalista deviene nuevamente razón comunicativa. Esta, como parte de la acción social, colabora en los tres procesos que conforman la socialización: recepción y reproducción cultural, integración social y desarrollo de la personalidad y de la identidad personal.

Habermas (2002), en un segundo período de su pensamiento elabora una nueva teoría en la que vuelve a los planteamientos de Kant, pero considerando varios desarrollos del conocimiento del siglo. XX, como la gramática generativa de Chomsky, la psicología cognitiva de Piaget y los estudios de Kohlberg. Para el autor citado el legado de Kant se halla en lo que denomina ciencias reconstructivas que son las que estudian la gramática profunda y las reglas del conocimiento.

Habermas (1999:79), pretende realizar una teoría de la acción comunicativa que se constituya en una ciencia reconstructiva, pero con una meta más ambiciosa que las de aquellas; ya que su intención es "aislar, identificar y aclarar las condiciones que se requieren para la comunicación humana". Es decir, persigue una ciencia reconstructiva que domine a todas las demás y que por lo tanto investigue los presupuestos simbólicos de la comunicación humana en general. A esta nueva ciencia reconstructiva le llamará pragmática universal, basándose en la distinción de la semiótica en:

- Sintaxis: estudio de la relación de los signos entre sí
- Semántica: estudio de la relación entre los signos y su significado
- Pragmática: estudio de la relación de los signos con el hablante

Lo primero con que se encuentra el autor citado es con el problema kantiano de las condiciones universales del uso de la razón, condiciones a priori, porque las generaba espontáneamente el entendimiento. Rompe con esta tradición al afirmar que la investigación sobre las condiciones de racionalidad es empírica y está fundamentada en la denominada competencia comunicativa intersubjetiva, que quiere decir algo como las facultades o posibilidades de comunicación entre los seres humanos.

La acción comunicativa se fundamenta en los planteamientos de la filosofía del lenguaje, y más específicamente, en la teoría de los actos del habla, al constatar que las interacciones comunicativas tienen un campo más amplio que los actos del habla expreso. Pero si se enfoca la comunicación desde la perspectiva del habla, se puede alcanzar una comprensión de los rasgos distintivos de la comunicación. Así se aprecia con que un hablante y un oyente tienen como meta la comprensión mutua, renunciando a los fines utilitarios del éxito o la imposición violenta. Esta comprensión de los hablantes en un acuerdo permite una confianza mutua y un conocimiento compartido.

Desde esta óptica, la acción comunicativa es posible sobre un fondo de consenso sobre los conceptos de verdad, veracidad, exactitud y comprensibilidad. Este es el ideal del discurso donde los conflictos se resuelven por argumentaciones no manipuladas ni coercitivas. Estima Velasco (2003), que Habermas extiende estas nociones a las disputas prácticas; sean estas morales, legales o políticas, en las que también surgen de un modo implícito estas pretensiones universales que se establecen en las estructuras generales de la comunicación posible. Como puede ser el caso del abordaje cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La labor de enseñar una lengua extranjera despliega aspectos diferentes y complejos, tantos como los que se revelan en el proceso de apropiación de una lengua nueva. Es por ello que la capacidad de pensar, sentir y actuar depende de cómo y lo

que utilizamos para desarrollar estas funciones y el lenguaje es una de las herramientas que nos permite hábilmente fortalecer estas facultades.

Desde la perspectiva anterior el pensamiento Habermas (1999) contribuye con su teoría comprensiva de la comunicación social cuando hay un acercamiento entre aprendices de una lengua extranjera, pues se razona las condiciones de la acción social a partir de la interacción lingüística que conlleva una relación interpersonal de intercambio de sus mundos de vida basada en la comunicación.

Cabe destacar que esta racionalidad de la acción se apoya en el principio de que la razón subyace en la acción de los interactuantes por ser una propiedad de las estructuras de comunicación, más no de los individuos por sí solos. En consecuencia en la interacción social entre personas que aprenden una lengua extranjera se entreteje un acto comunicativo, como una dimensión constitutiva de la práctica humana cimentada en el lenguaje a legitimar en el contexto.

Esto es relevante en el sentido de concebir el significado de una expresión lingüística en términos de su uso (sobre todo en el aspecto oral). Bajo este matiz es posible señalar según Garrido (2011) que existe en las emisiones lingüísticas una disposición de refrendación, la cual pertenece a los contextos pragmáticos, ya no sólo al entendimiento, sino que a la propia comprensión del lenguaje. De modo que el lenguaje posee una dimensión del significado y una dimensión de la validez que están íntimamente unidas unas con otras.

Por su parte, la fenomenología es un movimiento filosófico planteado por el filósofo alemán Husserl. De acuerdo a Maldonado (2005), en la fenomenología, el mundo se percibe sólo a través de nuestra conciencia, excluyendo todo lo externo a nuestra experiencia inmediata, por eso es la ciencia de los fenómenos puros. Es decir que no se puede estar seguro de la existencia de las cosas independientes de nosotros, pero sí de cómo se presentan en nuestra conciencia. En relación con esto se evidencia que el quehacer cotidiano se exterioriza diferente en las distintas culturas y es el

lenguaje el encargado de develarlo, de aquí la importancia de la adquisición de otra lengua.

Esta filosofía sitúa al sujeto humano en estado central y creador del universo; sentido que le da mayor posicionamiento del lenguaje; de un idioma distinto al propio que permita ampliar el grado de la consciencia personal. En consecuencia, es una filosofía que estudia las estructuras de varios tipos de experiencia: percepción, pensamiento, imaginación memoria, emoción y hasta actividad lingüística. Husserl (1997), hablaba de la intencionalidad; es decir que la consciencia es intencional y se manifiesta en los diferentes tipos de experiencia. Según el citado filósofo, las experiencias e ideas preceden al lenguaje y ocurren en una esfera privada e interior. El lenguaje sólo da nombre a los significados que ya existen en nuestra consciencia.

Para Serrano (2006), la crítica fenomenológica aspira a la objetividad absoluta y no considera el contexto histórico o cultural, la vida del autor u otras condiciones de la creación de una obra literaria. Tampoco se toma en cuenta la percepción del lector y el significado que éste da al texto. La obra es exclusivamente la encarnación de la consciencia del autor y el significado nunca varía de lo que el autor tenía en mente; está fijo de una vez y para siempre. Por ende, es una crítica no evaluativa y los intereses del crítico no se manifiestan; el objetivo es sólo comprender la perspectiva interna del autor y las estructuras de su consciencia.

De allí que Husserl (1997) reivindica el lenguaje como un problema de confrontación entre la expresión y la significación. Todo lo que se expresa significa pero lo que se expresa suele ser por defecto formas verbales o palabras que se desprenden de conceptos dados por la intuición o por los sentidos: conceptos esenciales, constantes o repetitivos. A éstos últimos les llama esencias lógicas que habrán de buscarse, pues, producen unas unidades fenomenológicas de intención o de verbalidad con el tiempo, es decir una fenomenología lingüística, una construcción de significado o de expresión.

Por eso el pensamiento de Husserl está basado en un regreso desde las palabras hacia los sentidos, desde el lenguaje construido hacia donde se empieza a construir y es aquí donde instala contundentemente la significación: en el ámbito de lo intuitivo no con-notado, no advertido o contaminado por la palabra en concreto. Ahora bien, las esencias en la intuición radican en idealidades y la funcionalidad de éstas por sí mismas originan su conciencia trascendental, esto es, una conciencia que trasciende desde su pura manifestación o expresión esencial.

Desde luego, comprender esa expresión esencial en el contexto del lenguaje o del signo no es poco arduo e incoherente si se tiene en cuenta que cualquier signo o palabra es ya indicador de un significado mínimo o que indica obligatoriamente un contenido evidente del acto comunicativo o reflexivo. A pesar de tal incoherencia, este autor citado prepara un centro estratégico al cual depende el proceso lingüístico, el de la significación en la soledad del yo, en donde la comunicación se niega por lo que el sujeto se sustenta mediante el imperativo a las cosas mismas. En este supuesto el conocimiento es auténtico porque se manifiesta en el origen de la evidencia cognoscitiva gracias a la intuición.

Para Husserl (1994) la fenomenología de la temporalidad del lenguaje entra en el campo de lo trascendental; de modo que todo trasciende de su único principio por el cual la presencia se convierte en no-presencia, la voz ideal o fenomenológica en trascendencia o en significantes mundanos o sensibles. No obstante, junto a esto, la vida es y sólo es una constante de presencias, además, interiormente cualquier origen no es comienzo, sino conformación, diferenciación o construcción. Al momento del aprendizaje de una lengua extranjera la nueva realidad externa al aprendiz es desconocida hasta tanto la hace suya en normas, cotidianidad y en su complejidad.

En efecto, si el lenguaje existe es sin duda porque subsiste en la realidad, esto no implica que contenga toda la realidad, sino partes o niveles de ésta en continua expansión, ello en virtud de que un sólo presente no se adueña del presente en general. Es verdad que el presente trasciende, eso lo sabe hoy día en esta era de la

virtualidad hasta un niño, pero no desde un punto dogmático que sirva para determinar una presencia frente a una no-presencia, pues, en cuanto eso se haga, comenzará al instante un juego ineludible de manipulación: antes, después, se aparta, se aleja, se representa pero se regresa.

Al respecto Husserl (1986) habla de a-presentado, de ausencia, que siempre se tendrá con respecto a algo, nunca un ser vivo la tendrá con respecto a su pleno conocimiento, de no-significación por igual, siempre con respecto a algo significativo, de anonimato, de vida interior en interacción con la vida exterior. En lo que respecta al aprendiz de lengua extranjera su mundo interior fluye sin ser percibido, cuando una chispa de confusión se produce y el momento del cambio se inicia.

La teoría general del significado de acuerdo a Husserl (1986) comienza con una distinción entre signos y expresiones. Todas las expresiones son signos, pero no todos los signos son expresiones. Las expresiones son objetos empleados no sólo para hacer que uno piense en alguna otra cosa, sino también para llevar un significado. Lo que ocupa al autor citado es la naturaleza de este significado, su relación con las expresiones usadas para expresarlo, con los actos mentales del hablante que lo usa y con los objetos referidos por dicho significado. En cuanto a otras culturas las representaciones mentales de un objeto, no necesariamente, forman parte de otra cultura. Por tal razón la importancia del observar y compartir vivencias en la lengua extranjera que ese aprende.

Cuando un signo físico sensible es hablado o escrito y hecho perceptible a una audiencia de otra manera, esto acontece en conjunción con ciertos actos mentales del emisor. Éstos envuelven lo que el emisor está pensando en el momento de usar el signo. Algunas de estas ideas que preconice el emisor cuando manifiesta una expresión serán irrelevantes para el significado de la expresión. Husserl (1997) acepta que la razón para disponer de signos sensibles es comunicativa. Incluso ofrece un

esbozo de lo que acontece en la comunicación que predice en muchos aspectos las teorías de las intenciones del hablante.

Niega que el aspecto comunicativo sea esencial a toda instancia de uso de lenguaje. Aludiendo de esta manera el empleo del lenguaje en el monólogo interno de cada individuo: pero cuando se vive en su comprensión, entonces la palabra expresa algo, y enuncia siempre lo mismo, dirigida o no a otra persona. Pero, ¿qué es ser significativo? Las dos cosas que siempre tienen que estar presentes cuando se comprende un signo son: el signo mismo y la persona que lo comprende. Ahora bien, el signo mismo es sencillamente un objeto físico, ya sea un evento o una cosa, aun si se produce con el propósito expreso de significar algo. Sin su ser comprendido o al menos comprensible, no es más signo que cualquier otra cosa.

Por lo tanto lo que le da vida a un signo y lo hace signo son los actos mentales de la o las personas que lo comprenden. Por otra parte estos actos mentales individuales tampoco son los significados del signo. Husserl (1994:164) es lo suficientemente claro respecto a esto. El significado es intersubjetivo, no es subjetivo. Si el significado de una expresión debe distinguirse de los actos mentales del emisor, también debe distinguirse de los objetos referidos. Esto es bastante obvio en el caso de expresiones que se refieren a individuos concretos. En este aspecto el mismo autor insiste: “Toda expresión no sólo dice algo, sino que también lo dice acerca de algo; no tiene sólo su sentido, sino que se refiere también a algunos objetos.... Pero nunca coinciden el objeto y la significación”.

Expresiones con diferentes significados pueden referirse al mismo objeto. Dos expresiones pueden ser sinónimas, tener el mismo significado tanto como el mismo objeto. Los sustantivos comunes se refieren a cada uno de los ítems en la extensión del sustantivo, pero esto no significa que en la predicación un (ítem) particular se singularice. La pluralidad de los valores de un sustantivo común tiene que distinguirse; sin embargo de una pluralidad de referentes para nombres propios, que solo pueden tener más de un referente si son equívocos.

No sólo los nombres tienen referentes. De hecho, en un momento Husserl (1994:132), avanza tanto como para decir “En toda expresión hay algo notificado, algo significado, y algo nombrado o de otro modo designado”. Como ya se ha visto, esto es falso de la notificación puesto que cuando las palabras se profieren en el soliloquio, no hay ahí otro a quien notifiquemos algo. Su aplicación a los referentes también es cuestionable. Sin embargo, las oraciones declarativas para el autor sí tienen referentes; especifican estados de cosas, ya sean estos obtenidos efectivamente o no. Los diferentes significados oracionales o proposiciones se pueden referir al mismo estado de cosas.

Para Husserl (1997), la teoría del lenguaje es fundamentalmente gramática, mientras que en la lingüística moderna la gramática es un aspecto, y aún más, una ciencia distinta de la lingüística. El mismo autor advierte expresamente que la filosofía no puede realizarse sobre la base de un lenguaje totalmente definido. Por el contrario, debe conservar el acceso intuitivo al fenómeno que se da en un hablar como el cotidiano, conceptualmente impreciso, pero unívoco por la intuición concreta.

De aquí que revelaba la intencionalidad de la acción; según el autor la conciencia es intencional y se manifiesta en otros tipos de experiencia, precisamente en la mundología de ideas que precede al lenguaje y ocurren en una esfera privada e interior. Por consiguiente, el lenguaje sólo da nombre a los significados que ya existen en nuestra conciencia, de esto se extrae que los objetos no existen sin el humano para contemplarlo, recrearlo y esto sólo se consigue representar en la existencia de lo que percibe nuestra conciencia.

Sostiene Rizo-Patrón (s/f) que Husserl aborda el fenómeno del lenguaje como parte de los pasos preliminares, fenomenológicos, que permitirán despejar el modo cómo se conectan las objetividades ideales de la lógica; dicho de otro modo, sus conceptos, principios y teorías con el ámbito de la subjetividad humana. Y es que el

encuentro intersubjetivo de un acto de habla entre grupos de distintas culturas expresa un ideario basado en sus vivencias traídas a legitimar en el encuentro comunicacional.

En una palabra, los significados compartidos y construidos por la gente en sus interacciones sociales, no sólo se crearán al lado de los otros y con los otros sino en los otros. La teoría de Husserl (1997) reconoce que la constitución trascendental de sentido y validez es llevada a cabo de modo mancomunado, gracias a la intersubjetividad de los encuentros. Lo anteriormente planteado sustenta la postura que el aprendizaje de una lengua extranjera permite legitimar entre grupos o principiantes su aprendizaje, así como aceptar el hecho subjetivo que toda comprobación se produce en pro del avance cultural / social.

Maturana (1992), por su parte señala que existe una relevancia en el fenómeno lingüístico comunicativo. Considera que uno es en el lenguaje y que éste no expresa sino que puede ser explicado como un operar del organismo como totalidad bio-psico-social, ya que el lenguaje es un fenómeno desde lo biológico, en atención a su teoría de la biología de la cognición y que es un fluir de interacciones recurrentes. Así la comunicación es coordinación, es resultado de conductas comunicativas que surgen en la adaptación social, en otras palabras, en la interacción repetida del organismo con otros organismos y produce una modificación de las estructuras individuales en la interacción con otros. Se plantea aquí la autorregulación del sistema, denomina por Maturana y Varela (1980) son autopoieticos los sistemas que presentan una red de procesos u operaciones (que los definen como tales y lo hacen visibles de los demás sistemas), y que pueden crear o destruir elementos del mismo sistema, como respuesta a las perturbaciones del medio.

La Psicolingüística y el Aprendizaje de la Lengua Extranjera

La Psicología y específicamente la psicolingüística también hacen un particular aporte al aprendizaje de una lengua extranjera. La psicología se interesa por los

procesos mentales que afectan el aprendizaje, es decir, la forma como aprende la mente humana

El origen de la psicolingüística según Mayor (1994) se remonta a los años 70 del pasado siglo. Sin embargo, ya se había comenzado a estudiar el lenguaje desde una perspectiva psicológica desde los años 20 con la aparición de las primeras teorías conductistas. La psicolingüística contemporánea se presenta en complementariedad interdisciplinaria de dos disciplinas: la lingüística y la psicología cognitiva experimental. De aquí que la psicolingüística es la disciplina que se ocupa de develar cómo se produce y se comprende el lenguaje, así cómo se adquiere y se pierde este.

Bajo esta misma perspectiva, Anula (2002) plantea que la psicolingüística se centra en los procesos (fundamentalmente mentales) que tienen lugar al momento de llevar a la práctica el lenguaje. De manera que el uso ordinario de una lengua materna o meta involucra la creación de representaciones mentales que envuelven una relación remota y sutil del habla, en tanto que fenómeno físico-acústico, con el pensamiento (nivel neuronal), como fenómeno físico-químico.

La Psicolingüística según Silva (2005) da cuenta del proceso de aprendizaje o adquisición de una lengua, sea esta materna o no y de la función que el lenguaje desempeña en el acto de pensar; esto es lo que se denomina la modalidad epistémica. En el campo de lo académico; el Instituto Max Planck para la Psicolingüística, en Holanda, desde 1977, viene asumiendo líneas directrices con respecto al lenguaje. Se debe tener presente que la psicolingüística tiene sus raíces en la lingüística estructural, la psicología experimental y la psicología cognitiva, con lazos cercanos hacia y desde el campo antropológico, la medicina, la lingüística cognitiva y la fonética. Lo que evidencia que la psicolingüística en si misma recoge los aportes de multidisciplinas contemporáneas entre sí.

Existen además semejanzas en la forma como los niños, en cualquier ambiente cultural, adquieren la lengua de ese ambiente o contexto y que es similar a otras

competencias humanas. En tal sentido, toda persona que nace y se desarrolla adquiere una sintaxis y un léxico, igualmente la habilidad para disponer de ese conocimiento lingüístico en la producción y comprensión de su lengua materna o en el caso de una lengua meta. En efecto, la psicolingüística confirma que el aprendizaje rápido, natural y sin mayores problemas del lenguaje es el resultado del hecho de que éste es un producto del cerebro humano.

El cerebro se desarrolla o madura a medida que el ser humano crece y organiza de un modo natural la lengua a la que está expuesto; como el caso de una lengua extranjera. De niño el ser humano adquiere destrezas para aprender una lengua, dos o más. Dentro de este orden de ideas, la psicolingüística en relación con el lenguaje y el pensamiento; responde a la siguiente interrogante: ¿Qué rol desempeña el lenguaje en el pensamiento?

En este sentido, se complementa con el ámbito antropológico cognitivo, la filosofía del lenguaje y el desarrollo de argumentos. También está preparada para ocuparse de las diferencias que se establecen en otras lenguas con relación a otras formas de pensar. Desde lo neurocognitivo se ocupa en cómo es el procesamiento verbal en el cerebro humano y de la construcción cerebro funcional de la facultad lingüística. En este sentido, el constructivismo es un enfoque psicológico cognitivo que actualmente ejerce gran influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Un representante de este enfoque es Piaget (1964) que plantea los conocimientos como construcción adecuada al ambiente percibido y no como representación del mundo exterior. Considera el desarrollo cognitivo un proceso de maduración en que interactúan genética y experiencia.

De acuerdo a esto la lengua extranjera no se prende mediante la simple memorización de elementos gramaticales, discursivos o funcionales de la lengua, sino que los estudiantes deben implicarse en un proceso activo de creación del significado, de la creación de su propia comprensión del mundo lingüístico que les rodea. De acuerdo a Williams y Burden (1999), las emociones forman parte esencial el

aprendizaje, lo mismo que los contextos vitales concretos del estudiantes y el profesor; por tanto el aprendizaje se convierte en un proceso colaborativo. Por esto es importante que los profesores ayuden y estimulen a los estudiantes en este proceso.

Otro autor del constructivismo es Bruner (1988) quien habla del aprendizaje por descubrimiento, siendo un elemento fundamental al respecto, la necesidad de aprender a aprender, que es la clave para transferir lo que se aprende de una situación a otra. Desde este punto de vista, la labor del docente es determinar las condiciones óptimas para que se realice el aprendizaje.

El aspecto más importante aportado por la psicología al aprendizaje de una lengua extranjera es el de la inteligencia humana, el procesamiento de la información, procesa y actúa en consecuencia. Factores como la atención, la percepción y la memoria constituyen su centro de interés. De ahí que el constructivismo admite la complementariedad de los esquemas conceptuales diversos o incluso alternativos y la utilidad de considerar la misma cuestión desde una pluralidad de puntos de vista, de modos de conocer todos los aspectos y decidir de manera crítica.

La Antropología y sus Aportes al Aprendizaje de Lengua Extranjera

La antropología trata del estudio de la otredad cultural, pretende una visión holística de cada cultura. De ahí que el lenguaje humano no se limita a ser un sistema de comunicación, es también un sistema de formas y manifestaciones culturales apoyado en el intercambio de sonidos y combinaciones de sonidos que se identifican por la creación y reproducción de significantes que expresan significado.

En este marco son fundamentales los aportes de la antropología cultural y la lingüística a una concepción del lenguaje en la que el contexto resulta fundamental. Alrededor de las manifestaciones del lenguaje, la cultura, la sociedad y la comunicación se localizan tres conceptos fundamentales: la indexicalidad, la performatividad y la participación. El aprendizaje de estos conceptos, que a primera vista no parecen evidentes, y su aplicación práctica a los fenómenos lingüísticos son

de gran ayuda al momento del contacto lingüístico, en especial cuando se trata de una lengua extranjera.

La indexicalidad es referida a aquellos aspectos de la comunicación encontrados en todos los niveles del lenguaje: pronunciación, entonación, altura de la voz, selección de palabras, mirada, actitud corporal que permiten entender qué es lo que está ocurriendo. Estos índices se encuentran distribuidos de manera desigual en los hablantes y en consecuencia juegan un papel importante en las dinámicas de poder y de reconocimiento entre diferentes hablantes. Cuando una persona habla, la manera de pronunciar las palabras es inmediatamente un índice de su origen. Cada persona todo el tiempo hace uso de índices en sus interacciones comunicativas.

La performatividad tiene diferentes interpretaciones en lingüística, antropología, folklore y otras disciplinas. Aquí se emplea para referir el dominio de la acción humana que presta particular atención a la manera como los actos comunicativos son ejecutados. Es decir, como el estudiante de una lengua pone en acción su aprendizaje. En lo que concierne al estudio será la lengua meta.

Es una dimensión de la vida humana que es típicamente encontrada en la música, el teatro y otras formas de despliegue de las capacidades artísticas y creativas. En los actos comunicativos actuamos y es esa capacidad de realización y actuación la que contribuye en buena medida al éxito o no de la comunicación; del aprendizaje de la lengua.

En cuanto a la participación, se tiene que el lenguaje y la comunicación son fenómenos constitutivos de la socialidad y hablar una lengua no sólo es poder producir oraciones gramaticalmente correctas sino además ser capaz de interactuar con otros hablantes evocando un mundo de referencias comunes en el cual se participa. La conexión con ese mundo más grande (la sociedad) es parcialmente viable a través de la práctica de las palabras para producir efectos a través de su poder

performativo, lo cual es a su vez posible gracias a su habilidad de distinguir otras cosas a través de sus propiedades indexicales.

Stinson (2013) expone que el lenguaje humano es un sistema de formas y manifestaciones culturales, basados en el intercambio y combinaciones de sonidos que se caracterizan por la creación y reproducción de significantes que expresan significado. Según el autor referenciado, la investigación lingüística y antropológica han identificado entre las lenguas humanas muy pocos grupos lingüísticos y al presente existen 13 principales grupos de familias lingüísticas; sin embargo, la variabilidad y diversidad lingüística no estriba en la estructura de unidad fonológica que agrupan a los sonidos humanos sino en la unidad cultural que incide en las formas y maneras de los lenguajes.

El estudio antropológico del lenguaje envuelve el énfasis especial que se le asigna a la diversidad estructural de uno o varios lenguajes que se constituyen como parte de los procesos característicos de una cultura; en otras palabras, el lenguaje adquiere forma y dimensión dentro de un espacio cultural, así como la producción del lenguaje forma parte esencial de la formación de la cultura lingüística. En tal sentido, cuando el estudiante, se enfrenta al reto de aprender una nueva lengua, entra en contacto con las convenciones que rigen la comunicación en un nuevo grupo social que desconoce, porque las pautas de cada cultura no son universales, De aquí que según Siguán (1984:68) si se aspira “que el estudiante sea competente, es decir que no sólo tenga conocimientos sobre (la lengua extranjera), sino que ...le sirvan para actuar ...con los individuos que hacen uso de la lengua meta...” En este caso es necesario que la competencia cultural sea una parte indisociable de la competencia comunicativa.

La Sociología y el Aprendizaje del Lenguaje

La sociología se ocupa del estudio de las sociedades humanas, en este campo son básicos los aportes de la sociolingüística, definida como el estudio del lenguaje

en su contexto social, aunque es conveniente advertir que el interés por la función social del lenguaje no es exclusivo de esta disciplina. Almeida (1999) estima que la preocupación por el uso del lenguaje en su contexto social no atañe sólo a la sociolingüística existen otras disciplinas como la dialectología, la sociología del lenguaje, la etnografía del habla y la pragmática, también tiene puntos en común con la antropología lingüística, entre otras, razón por la cual resulta arduo determinar los límites entre las mismas y las diferencias hay que buscarlas en el énfasis que se concede a algunos de los factores que se analizan.

De aquí que se infiere que para la sociolingüística es el estudio de los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes; ocupándose de la lengua como sistema de signos en un contexto social y se distingue de la sociología del lenguaje en que ésta examina el modo como la lengua influye en la sociedad.

El análisis del significado de los usos lingüísticos requiere un estudio de los mismos en los contextos en los que han sido pronunciados. En este sentido, la sociolingüística puede proveer información apreciable acerca de la estructura y características de la comunidad lingüística objeto de un análisis. De acuerdo a Coletes (1987) la sociolingüística es por esencia una ciencia multidireccional. Comprende la sociolingüística propiamente dicha y la sociolingüística del lenguaje. La primera estudia la dimensión social de la lengua y la segunda las actividades sociales ante la lengua. En esta misma línea discursiva, Hudson (1980/1981) explica que la sociolingüística y la sociología del lenguaje difieren en el énfasis dado al lenguaje o a la sociedad y en consecuencia, al análisis de las estructuras lingüísticas o a las estructuras sociales.

La Lingüística y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

La lingüística es la ciencia que estudia el lenguaje, como forma de comunicación humana en cuanto a sus códigos y sistemas de símbolos, el uso el uso

de las distintas lenguas, aspectos comunes y su evolución. El conocimiento lingüístico abarca distintos aspectos de carácter fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático que adquiere cualquier persona en condiciones físicas, psicológicas y sociales normales. En tal sentido, la capacidad del lenguaje es competencia compleja según Baralo (1999).

La lingüística interpreta el lenguaje como un sistema de símbolos y consiste en asociar la representación semántica con la representación fonológica. En tal sentido, el aprendizaje de las lenguas extranjeras destaca por la complejidad y la multidimensionalidad como características básicas. Sin duda el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera depende de muchas circunstancias a parte de las individuales de cada estudiante o de los profesores. Por esto, para obtener resultados óptimos es necesario considerar los aportes de diferentes factores de tipo social, ambiental, pragmático y educativo; así como de las diferentes subdisciplinas de la lingüística.

Pragmática y Lenguaje

La pragmática de acuerdo a Reyes (1995) es vista como una subdisciplina lingüística, y su objeto es el significado del lenguaje en uso. Ella se inicia con las conferencias de Austin en 1955 y Grice en 1967 en la Universidad de Harvard, surge, por lo tanto de la filosofía del lenguaje. Desde su nacimiento en los años 70 hasta la actualidad los investigadores se preguntan por su esencia. La pragmática, en su inicio, estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. No obstante se puede pensar en dos posturas relacionadas con la pragmática: como componente y como perspectiva.

Como componente describe hechos lingüísticos que exceden los límites de la semántica o la sintaxis: el significado, la modalidad, el orden de palabras, la deixis, los marcadores del discurso. Gazdar (1979:2) opina lo siguiente "... la pragmática tiene como tema principal aquellos aspectos del significado de los enunciados que no

pueden ser explicados mediante una referencia directa a las condiciones veritativas de las oraciones enunciadas. Dicho rigurosamente: pragmática = significado condiciones veritativas”.

Al concebir a la pragmática como una perspectiva sobre la cual observar el resto de los fenómenos su enfoque es más amplio y no depende de otras disciplinas lingüísticas. En este sentido, se superaran las visiones reduccionistas de la pragmática como componente. La pragmática como perspectiva explica hechos lingüísticos en toda su complejidad cognitiva, social y cultural.

Acota Reyes (2002:22) que “La pragmática, al ser una perspectiva funcional sobre el lenguaje, debe tener en cuenta la complejidad de su funcionamiento en estos tres ámbitos inseparables (cognitiva, social y cultural) y respondiendo así a la pregunta sobre qué hacemos cuando usamos el lenguaje. Al declarar la relación entre el lenguaje y la vida humana en general, la pragmática como perspectiva de estudio del lenguaje se convierte en punto de convergencia entre la lingüística tradicional y los proyectos interdisciplinarios de las humanidades y las ciencias sociales”. Como se evidencia la pragmática sin duda es la más cercana a lo que se puede denominar transcomplejidad del lenguaje por cuanto reconoce la complejidad del lenguaje y la inseparabilidad de la tríada: cognitiva-social- cultural.

Semántica y Sintaxis

La semántica es la parte de la lingüística que estudia el significado, la interpretación y el sentido de los signos lingüísticos, de las palabras, de los símbolos, de las expresiones y de sus combinaciones, sus formas gramaticales y sus cambios, así como su evolución en el tiempo. El propósito de la semántica es descomponer el significado en unidades más pequeñas, llamadas semas o rasgos semánticos. Los semas son las unidades mínimas en las que puede segmentar el significado de las palabras. El análisis de los semas permite diferenciar palabras de significado parecido y palabras de significado opuesto.

Para estudiar el componente semántico se atiende al avance de los participantes en su capacidad para entender y emplear las palabras de la lengua meta. En relación con el componente semántico éste se puede reforzar con actividades de sistematización de clases, combinadas con lecturas de hechos cotidianos. Lo anterior permite afianzar el proceso de formación de las representaciones mentales que están asociadas a las palabras; asimismo, se estudia la transformación de estas representaciones a partir de la experiencia y de los intercambios lingüísticos.

En cuanto a la sintaxis, ésta es una disciplina de la lingüística que estudia el orden y la relación de las palabras o sintagmas en la oración o frase, así como las funciones que cumplen. La sintaxis implica la aplicación de una enorme cantidad de reglas y variantes complejas, como lo puede constatar un adulto que aprende una lengua extranjera. Según el filólogo y lingüista Bloomfield (1970), la sintaxis se especializa por estudiar formas libres conformadas completamente por formas libres. Se referencia aquí la noción estructuralista.

Por lo general, todo estudiante de idioma aborda los modos más pequeños en los que una estructura más amplia se puede analizar; son sus constituyentes sintácticos, un vocablo o una secuencia de términos que funciona en conjunto como una unidad integrada a la estructura jerárquica de la oración. El análisis sintáctico de una estructura, en cualquier idioma, supone la identificación del verbo conjugado dentro de la oración, para distinguir entre el sintagma sujeto y el sintagma predicado. Para esto, una vez que se reconoce al verbo, se pregunta quién realiza esa acción.

Fonética y Fonología

El conocimiento de la fonética y fonología es de vital importancia para el aprendiz de una lengua extranjera, específicamente si este idioma se aprende fuera de su contexto natural como ocurre en el caso de estudio de lenguas extranjeras de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Para Frías Conde (2001) la fonética y la fonología son dos disciplinas de la lingüística dedicadas al estudio de los sonidos del lenguaje. El perímetro de estudio de una y otra no es exactamente el mismo, dado que ambas disciplinas se centran en aspectos distintos. En este aspecto, la fonética es una especialidad que abarca un ámbito mayor que la fonología. La primera se ocupa de una base meramente acústica, mientras que en la segunda se tiende a considerar la imagen mental de lo que percibimos.

Entre tanto, Mounin (1969), expone que la fonética es una ciencia muy antigua, que asegura la descripción de los sonidos, en término acústicos, y la descripción fisiológica, en términos articulatorios de los sonidos de la lengua. La fonología, entonces, para el mismo autor se encarga de investigar los puntos de articulación de los fonemas. Dando respuesta a interrogantes como ¿por qué cada hablante de una lengua identifica las vocales y las consonantes de los otros hablantes, tan diferentes de las suyas propias?

Retórica y Poética

Dentro del campo de la estilística se encuentran la retórica y la poética como formas de abordar el lenguaje con la intención de comprender lo que las formas estilísticas añaden al significado afín de hacer estéticos éstos significados. Esta conexión entre la retórica y la poética en el aprendizaje de una lengua meta es necesaria por considerar que dentro de todo acercamiento cultural o social el aspecto artístico juega un papel esencial que hace al aprendiz de una lengua poseedor de una sensibilidad particular para percibir y reflexionar el porqué de una tendencia artística o poética de una cultura.

La retórica hace referencia al lenguaje persuasivo o estético y la poética al discurso literario. De acuerdo a Mounin (1969) todos nosotros aprendemos palabras a través de las connotaciones que deja cada encuentro con un cuadro, un poema, un texto nuevo y que por medio del lenguaje comunicamos o ponemos en común.

Lingüística Computacional

El término lingüística computacional según Lyons, (1975) se refiere a la aplicación de la lingüística a los problemas de la computación, cuyo objetivo consiste en elaborar un programa de computadora que ejecute una tarea más eficiente, rápida y más barata que un trabajo hecho por seres humanos.

Para Gómez, (2010) con el avance de la cibernética los investigadores han desarrollado las aplicaciones de esta tecnología y la relacionan con la lingüística. Como resultado de estos estudios, y con las teorías promovidas por Chomsky (1974) con la publicación de su primera obra: *Aspects of the Theory of Syntax*, la lingüística computacional obtuvo gran apogeo, hecho que revolucionó las prácticas de la traducción mecánica. No obstante, en la traducción simultánea, se aplica, exclusivamente, la sintaxis descriptiva, con el método sincrónico y con exclusión de la significación del texto.

Lo anterior expresa que la lingüística generativa, utilizada en la computación, se quedó en el camino porque, con el método sincrónico descriptivo, sólo se puede hacer el análisis de la estructura superficial, con exclusión de la estructura profunda - contenido semántico-. Otras aplicaciones de la lingüística computacional corresponden a la creación de nuevos lenguajes, los repertorios de palabras, y, lo más importante, la posibilidad de traducir de un idioma a otro. No se puede obviar que hoy día el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo se efectúa de manera directa o en lugares foráneos a la lengua meta; los avances tecnológicos son una herramienta indisoluble en estos tiempos de virtualización del aprendizaje. Estos planteamientos que intenta mostrar la transdisciplinariedad mediante la cual abordar la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera.

Lo planteado por la investigadora en el recorrido del momento II se recoge de manera integrativa en la Figura 1 a continuación.

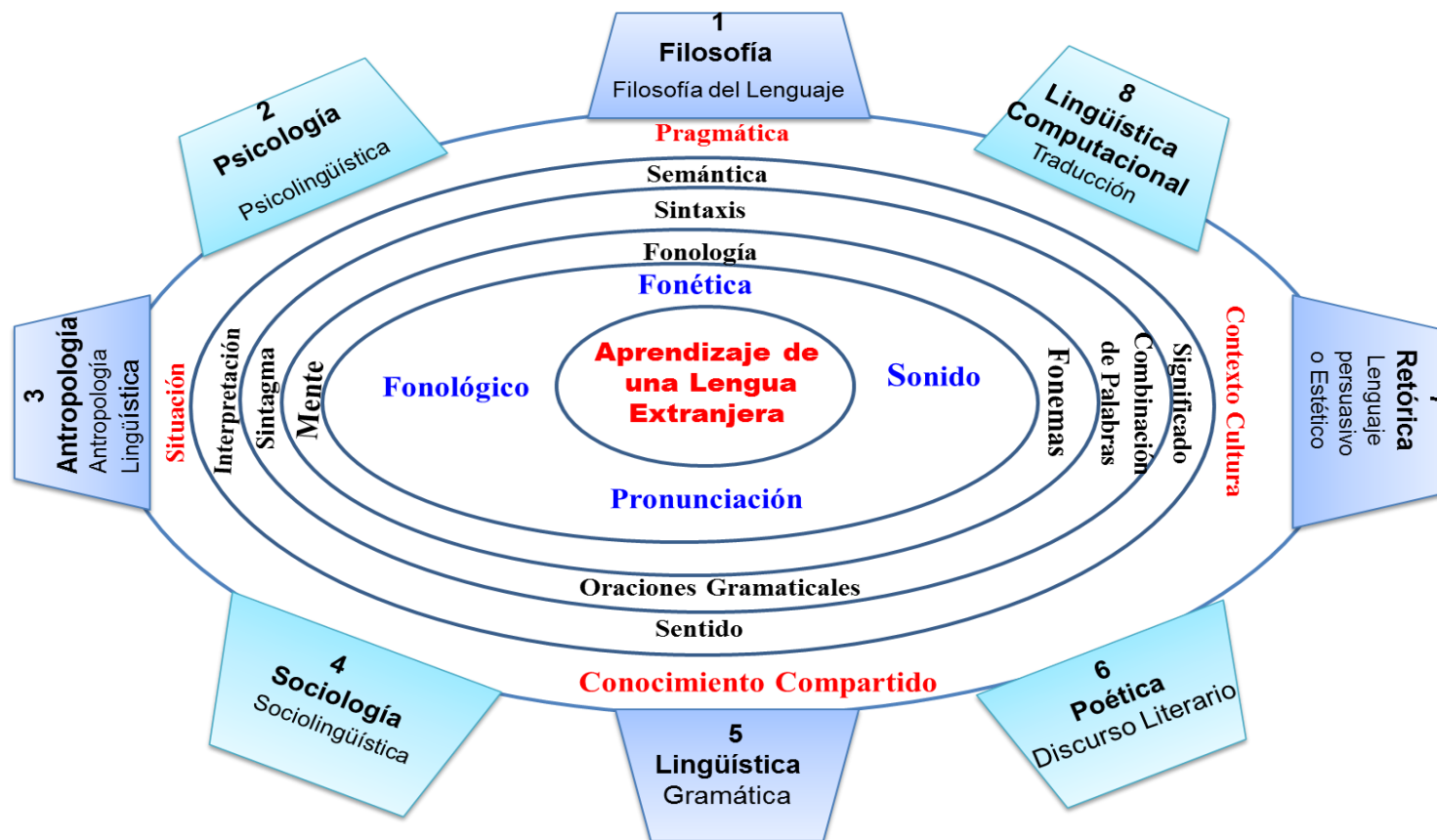


Figura 1: Aportes de las Disciplinas
Fuente: Salazar (2015)

MOMENTO III

LA DIDÁCTICA IDIOMÁTICA

Didáctica de la Lengua Extranjera

Es necesario definir el concepto de didáctica, el cual procede del griego “didaskhein” que significa enseñar, formar el espíritu dándole nuevos conocimientos; así como las condiciones de adquisición de estos conocimientos por parte del estudiante. En esencia es comunicativa; su origen, según Couat (2013) se encuentra en el movimiento de la psicología genética y no está plenamente diferenciada de la pedagogía pero se distingue por la voluntad de racionalización al oponer el enfoque científico de la didáctica al enfoque doctrinario de la pedagogía.

Para el autor antes citado, el esquema de base de una situación de enseñanza es el llamado triángulo didáctico; el cual pone en evidencia las interacciones necesarias entre tres polos: El conocimiento, el docente y el aprendiz, tal como se muestra en la Figura 2.

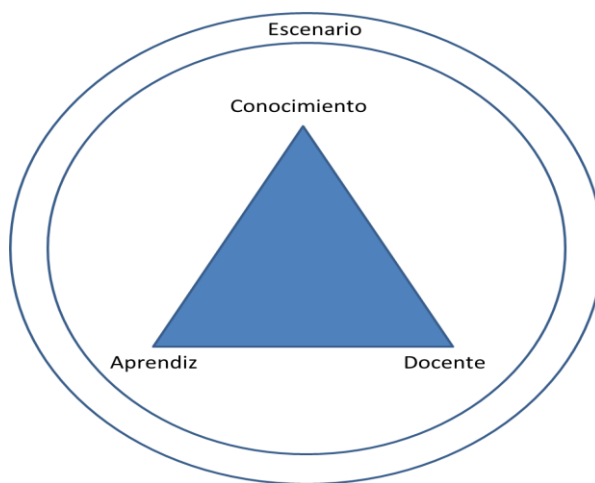


Figura 2: Triángulo Didáctico

Fuente: Couat (2013) Adaptación Salazar (2014).

Partiendo de la figura 2 anterior, una de las proposiciones de docente es el de mediador; quien ayuda al estudiante a construir el saber. Sin duda este procedimiento autónomo del estudiante lo honra y lo compromete en su progreso de aprendizaje. Sin embargo, esta interrelación triangular necesita un escenario propicio para la adquisición de los conocimientos; más aún si se trata de aprender una lengua extranjera en un contexto foráneo (hors origine).

En este ámbito, la motivación del estudiante, juega un papel esencial y primordial en el éxito didáctico. Además, ninguna estrategia pedagógica dará resultado sin este elemento fundamental denominado motivación, sea de orden profesional, cultural o la simple obtención de una calificación final, como es lo usual en cualquier nivel educativo. Implica lo anterior que el profesor mediador deberá responder, con ayuda de un enfoque didáctico, a las distintas interrogantes presentes en el acto de aprendizaje como se observa en la Figura 3.

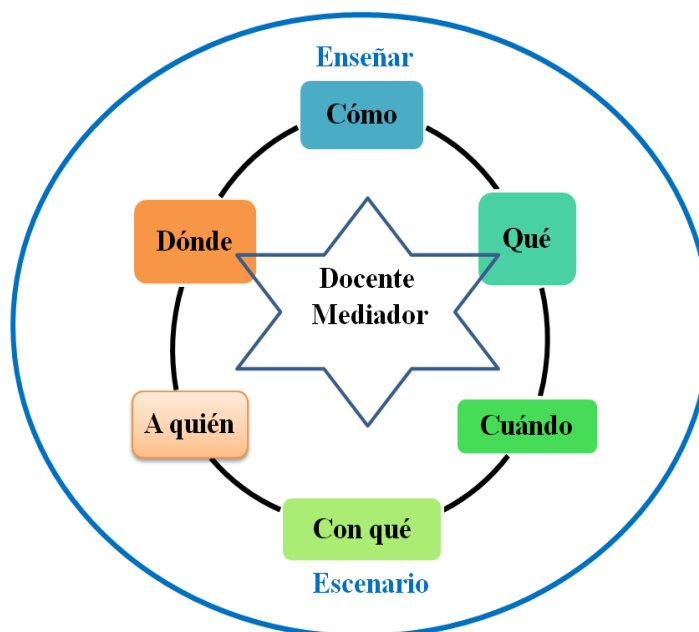


Figura 3: Interrogantes en el Acto de Aprendizaje
Fuente: Couat (2013) Adaptación Salazar (2014)

Lo expuesto apunta a la interpretación del entorno educativo-social, al concebir al lenguaje no sólo como un sistema de comunicación, sino principalmente a modo de un sistema social de representaciones. En este sentido, un acto de comunicación está basado siempre en la expectativa mutua de cooperación entre hablante y oyente, los sujetos que entablan una comunicación han de compartir sentimientos, intenciones y deseos apoyados en la afluencia del metalenguaje de esta era de la suprainformación.

En relación con la cultura, del latín cultus que significa trabajar, perfeccionar, interesarse según Couat (2013), puede definirse como el conjunto de estructuras sociales; así como de manifestaciones artísticas, religiosas, científicas, intelectuales que definen un grupo, una sociedad en relación a otra. El hombre culto se caracterizará entonces por una gran comprensión de la realidad y desarrollo de su inteligencia, su conocimiento, su arte o su tecnología; lo que corresponde al aspecto cognitivo. Pese a esto, al mismo tiempo necesita interactuar con el ambiente; por lo tanto ha de cultivar la generosidad, la afectividad y la alteralidad; es decir su relación con el otro para así alcanzar su bienestar personal al entrar en contacto con su entorno.

Consciente de esta realidad el profesor o futuro docente de una lengua extranjera deberá tomar en cuenta múltiples enfoques, de acuerdo la diversidad de los estudiantes y tomar en cuenta la cultura del otro y privilegiarlo como sujeto / actor y no como objeto. Igualmente, el docente de una lengua extranjera es el testimonio más cercano de la lengua que se estudia al permitir una aproximación a la cultura sin ser juez ni garante de una realidad que cambia.

Según Puren (1995), desde mediados del siglo XVIII, la demanda social de aprendizaje de idiomas evolucionó a causa de las necesidades de orden social, políticos e intercambios con otras naciones. En consecuencia se necesita un conocimiento práctico de las lenguas extranjeras, para lo cual existe de una serie de

métodos y en cada uno los aportes de las diferentes disciplinas ocupan un papel importante.

Métodos y Enfoques

Así la selección del método adecuado para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, cualquiera que sea, es uno de los puntos básicos que todo profesor debe trazarse. La disyuntiva por uno u otro método, determina el resultado del proceso educativo y sella el éxito didáctico. A continuación, se presentan los métodos más conocidos para la enseñanza de una lengua extranjera hasta nuestros días:

Método Tradicional o Gramática Traducción

Este método tradicional es el de mayor antigüedad desarrollado en los años de 1800, denominado también gramático-traducción. Según Cuat (2013) su fundamento es preparar al estudiante para la comprensión de textos en la lengua base; la gramática es memorística, se enseña de manera explícita/ deductiva y se evidencia la poca comunicación y falta de motivación. Es de hacer notar que este método aún se emplea en colegios y sin ir muy lejos en los cursos de nivelación de idiomas en postgrado; pues permitirá con un poco de motivación ayudar a los participantes a buscar información sencilla en otro idioma.

Para Martin (2009), el método tradicional fue desarrollado completamente por el estadounidense Sears a partir de 1845 y se fundamentó en la enseñanza del latín como lengua culta. Subsiguientemente se utilizó también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas.

Este autor coincide con Cuat (2013) al plantear que el objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua

objeto. Además que presenta muchas irregularidades ya que desestima las destrezas orales, no beneficia la interacción, despliega ejemplos de lengua descontextualizadas y es poco motivador.

Método Directo

A finales de los años 1800 e inicio de los 1900, surge el método directo motivado por la evolución de las necesidades sociales y de la función social de la enseñanza práctica de las lenguas vivas para la comunicación. Desde lo político, según Puren (1988) en Francia por ejemplo los republicanos consideraban que la educación podía cambiar a la sociedad cambiando al hombre, por ende el progreso social dependía del sostenimiento del régimen y a su vez el florecimiento económico. En tal sentido, se dio apoyo al nuevo método para la enseñanza de la lengua extranjera.

Este método presenta un avance significativo frente al método tradicional al considerar un estudiante activo, capaz de utilizar la lengua extranjera en el ámbito comercial, industrial, igualmente en lo académico. Se tiene que con este método directo, intuitivo y oral el estudiante accede a una comprensión oral. La gramática se llevó a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral.

Sin embargo, este método también presentó algunos aspectos negativos, como la representación de diálogos o situaciones en el aula que los aprendices nunca se iban a encontrar. Además de la insuficiente teoría o marcos de referencia, así como la falta de formación de los docentes, limitaron el avance positivo del método.

Método Audio-Visual. Estructural Global Audio Visual (SGAV)

Hacia mediados del siglo XX, los métodos estructurales y audiolinguales estiman que el estudio de la lengua meta presume la formación de una serie de

hábitos que culminan en la repetición fonética; así como en la sistematización de estructuras gramaticales con la realización de ejercicios escritos. Para Martin (2009) este método se apoya en la teoría lingüística del estructuralismo, la cual ofrece una descripción de la lengua como un sistema dando prioridad a la lengua en uso y la psicología conductista fundada sobre el condicionamiento, estímulo respuesta.

Desde este método el estudiante debe aprender la lengua extranjera de manera automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprende en asociación estímulo-respuesta-reforzamiento o comportamientos lingüísticos correctos. Se utiliza por vez primera la imagen asociada al sonido y el aprendiz puede repetir a partir de una cinta sonora, siendo esta la revolución del método. Sin embargo, no se logró un hablante bilingüe, pese a las significativas contribuciones de estos métodos, motivado a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, quienes no adquirieron una comunicación fluida y real, la monotonía de las actividades cognitivas no permitían una pedagogía activa y no fortalecían las producciones orales libres de los estudiantes, todo se reproduce de forma mecánica.

Enfoque Comunicativo

En la década de los años 70, señala Puren (1988) que cuando el enfoque comunicativo se desarrolla en Francia como una reacción en contra de la metodología audio-oral y audiovisual, paralelamente, en Gran Bretaña entraba en tela de juicio el enfoque situacional y en los Estados Unidos la gramática generativa transformacional de Chomsky estaba en pleno apogeo. Implica esto que tres (3) países al mismo tiempo vivenciaban la apropiación de una lengua extranjera desde sus perspectivas sociales.

En sus inicios se le denominó enfoque y no metodología por cautela, ya que no se consideraba sólido. De hecho, es la convergencia de varias líneas de investigación y la respuesta a las necesidades lingüísticas en el contexto europeo (Consejo del

Mercado Común de Europa de Strasbourg) cuya inquietud era adecuar las necesidades lingüísticas de cada audiencia. Esto provocó una nueva definición de aprendizaje de las lenguas.

El objetivo con este enfoque en el ámbito europeo era aprender mejor y rápido a fin de integrar la comunidad europea. Esto se logró al alinear las necesidades del aprendiz con una metodología comunicativa que estimulaba el aprendizaje de las cuatro competencias fundamentales: la comprensión del oral, del escrito y de la expresión oral y escrita. Este enfoque toma en cuenta a opinión de Couat (2013:24) “... los aportes de la socio-lingüística y de la pragmática para definir la noción de los parámetros de situación comunicativa”; como por ejemplo: los interlocutores y sus características, la intención enunciativa, los actos de palabras, las condiciones espacio-temporales, sobre qué se habla y otros.

Es importante subrayar que este método hace hincapié en la relación enseñanza/aprendizaje y en el contrato de aprendizaje como sello de compromiso entre dos: participante/docente, ya que el aprendizaje se da entre dos en un plano de casi igualdad, tal como se evidencia en la Figura 4

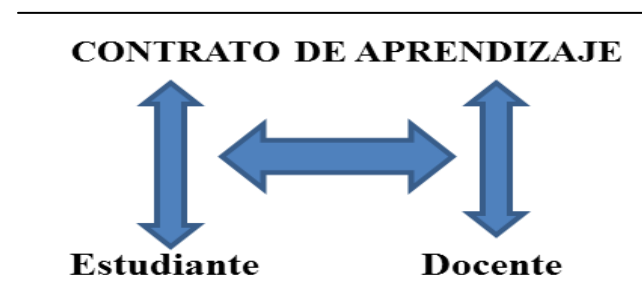


Figura 4: Contrato de Aprendizaje
Fuente: Couat (2013), adaptación, Salazar (2014)

Se puede deducir, con este enfoque que la comunicación intercultural se

establece al tomar en cuenta: la competencia socio-lingüística, la competencia referencial o conocimientos de la realidad, de los hechos culturales; la competencia discursiva al identificar las diferencias orales o escritas y la competencia de estrategia lingüística, la cual es muy personal o particular.

De acuerdo a Moirand (1982) la competencia de estrategia lingüística se define como una competencia particular porque sólo interviene al momento de la comunicación o el acto de palabra. Aquí el aprendiz está lejos de ser pasivo, al contrario, interviene por medio de operaciones mentales de tipo cognitivo, llamadas generalmente procesos que parecen depender de los factores individuales. En tal sentido, esto comprueba que la práctica de la lengua en contexto le permite al estudiante reflexionar sobre su funcionamiento y comprobar su conocimiento transitorio; bien sea la comprensión y sobre todo la producción ya que él podrá recibir la confirmación o invalidación al hacer frente con su sistema temporal de la lengua.

Perspectiva Accional.

Posterior al enfoque comunicativo surge el enfoque por tareas o la perspectiva accional del reciente Consejo de Europa (2001), denominado en español Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. En francés, Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer y en inglés, the Common European Framework of Reference for languages (CEFR). Esta orientación didáctica tiene como finalidad una acción conjunta en el escenario social dado, tales como: el trabajo, los estudios, la vida cotidiana. Este importante intento Europeo cuyo propósito es identificar y definir los aspectos teóricos del aprendizaje de idiomas, para ayudar en el estudio real de las lenguas europeas, se ha extendido a otros continentes.

El Marco Común Europeo de Referencia no es específico de un idioma, sus

principios son adaptables a la diversidad de lenguas por tratarse de un proyecto conceptual que alcanza el aprendizaje de idiomas. De modo que las habilidades de los estudiantes, los cursos y los exámenes, deben estar alineados con el fin de progresar de forma metódica. Interesa, en este punto, distinguir entre tareas (de aprendizaje) y acciones (sociales, fuera del aula) y mantener el concepto de tarea en el nivel de abstracción transmetodológico, pues permite distinguir entre diferentes orientaciones posibles de las tareas.

Por ello, es preciso conservar el concepto de perspectiva accional, el de representación de la relación entre tarea y acción, ya que las metodologías tuvieron en el pasado su propia perspectiva accional.

Para Puren (2012) se designa dicha perspectiva con el nombre de perspectiva co-accional y su implicación más original consiste en otorgar un privilegio a las tareas encaminadas a la preparación en clase de acciones colectivas con finalidad social. En esta misma óptica, Couat (2013) señala que se aprende en acción con otros, en grupo. La apropiación de una nueva lengua se generará bajo las anteriores consideraciones en la medida que ambos (mediador e interlocutor) se exploren uno con respecto al otro como integrantes de una zona común y para existir uno debe existir el otro. El mediador sin el interlocutor no emerge y viceversa.

Currículo y Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Desde hace algún tiempo se ha venido fortaleciendo en América Latina, la necesidad de adaptar los estudios universitarios a las tendencias actuales, tales como, la globalización, internacionalización o regionalización con respecto a lo curricular. Desde estas perspectivas, se considera, por consiguiente, la adecuación del currículo, el cual es el mediador entre la teoría de lo que se cree, el deber ser y la realidad de la enseñanza; en otras palabras, el objetivo y finalidad del mismo es la organización del conocimiento según los criterios impartidos por las universidades a nivel local.

No obstante, en la sociedad multidimensional del Siglo XXI, estos entornos particulares demandan estrategias que promuevan el desarrollo humano, al tiempo que criterios de calidad cimentados en modelos internacionales que revelen la ruta hacia la excelencia universitaria. Las nuevas generaciones progresan y se abren conscientes a la complejidad de su mundo y de su tiempo. Este cambio implica retos y desafíos continuos para las instituciones educativas, específicamente en el caso de las universidades latinoamericanas y en especial, las venezolanas.

En tal sentido, la internacionalización de los establecimientos educativos y en especial de las máximas casas de estudio; así como, la reorganización de los esquemas de comportamiento de sus actores claves (docentes y estudiantes) facilitaría este cambio, dando esta apertura. En este devenir educativo se ha de tomar en cuenta el aprender otra lengua, no sólo para conocer o construir nuevas palabras u organizar una representación mental diferente, sino para acercarnos a las otras culturas, con la firme intención de comprender el entorno geocultural que se descubre. Bajo esta óptica, la exhortación a la internacionalización curricular del aprendizaje de una lengua extranjera, desde una visión transcompleja da apertura a la innovación.

Con apoyo en los planteamientos anteriores, es razonable decir que el aprender es una de las actividades humanas de más larga data, y así se evidencia a través de las tradiciones de vida, de las distintas sociedades o grupos desde la aparición del hombre con la finalidad de transformar su entorno para beneficio propio o grupal. Además, tomando en consideración la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), celebrada en París, ante la complejidad de los desafíos mundiales, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar la comprensión de problemas polifacéticos y asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos a nivel mundial. Son evidentes las razones por las cuales se debe madurar la idea de la construcción de un currículo universitario internacional para Venezuela, en este tiempo de cambios.

Para ser pertinentes en el escenario antes descrito, el currículo al igual que los actores y sus espacios urgen constantemente de una renovación, a fin de trascender su existente espera. Frente a estos lineamientos mundiales cónsonos con la responsabilidad social de la educación universitaria. En Colombia ya se habla de una flexibilidad curricular y en Chile de la internacionalización de la educación universitaria. En Venezuela se avanza en la construcción del currículo por competencias; tal viabilidad permitirá la formación de un profesional centrado en su responsabilidad y co-constructor de su aprendizaje.

La promoción de la criticidad social y la calidad final de la educación universitaria dependerá de la apertura curricular con perspectiva internacional. Sin duda, la transformación curricular ha comprendido siempre cambios estructurales, que se activan en diferentes direcciones, según respondan a los nuevos patrones sociales que intervienen en la forma de sentir, pensar y actuar la educación conforme a las ideas de turno.

Esto significa, que teorizar el currículo desde una postura disciplinar, no conseguiría cubrir ni las necesidades individuales, ni grupales; tal y como se espera en esta época tecnológica. A juicio de Tobón (2007:33), “...las dinámicas externas impactan progresivamente la educación superior, llega el momento cuando se hacen imprescindibles los cambios...” se podría afirmar que estamos en tiempo ideal para evaluar, en lo que a currículo se refiere. Al pensar en la formación académica universitaria, desde las ideas anteriores, surge la duda de qué vía tomar para la construcción de un currículo internacional a nivel universitario. Significa naturalmente, dar cuenta de una integración de la dinámica social y contextual que actúa en la formación profesional en América Latina.

Al puntualizar la internacionalización curricular vinculada con el aprendizaje de una lengua extranjera; es útil enunciar que en la actualidad existen otras perspectivas

conceptuales que permiten ensanchar el universo curricular, con respecto a la actual visión de los estudios universitarios, vía que admite una multidimensionalidad de la realidad. Y así se lee en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) al respecto de la responsabilidad social, sugiere un aumento de la transferencia de conocimiento transnacional y en particular, en los países en desarrollo.

Esta disposición, requiere de la aplicación de un marco conceptual compartido e integrador basado en teorías, conceptos y disciplinas específicas. En consecuencia, la formación universitaria exclusivamente profesionalizante y disciplinaria ya no es suficiente. Es indispensable la redefinición del currículo de forma integral que admita generar nuevas habilidades de pensamiento, con una mayor calidad humana.

Según Morín (2004:43), “la comprensión humana comprende no sólo la comprensión de la complejidad del ser humano, sino también la comprensión del contexto y condiciones mentales donde se ejerce la acción”. Desde esta reflexión, la apertura educativa conlleva indudablemente a que los estudios universitarios actuales, requieran de una intervención conjunta de disciplinas, que permita la lectura de la realidad educativa no lineal y en constante movimiento.

Se habla por estos días, controversialmente, de la internacionalización de la educación, la cual a consideración de Salazar (2010a), alude que la formación académica del docente universitario para ser coautor de conocimientos ha de mantenerse en permanente vigencia, pensada desde el tránsito de una visión disciplinar, hacia una formación compleja y transdisciplinar. Bajo el anterior panorama, el enfoque transcomplejo marcaría una nueva vía para producir conocimiento, a través de intercambios intelectuales transdisciplinarios; estos nuevos conocimientos han de ser desplegados continuamente en construcción /

reconstrucción, considerando la cotidianidad y de esta manera, promover la transformación universitaria.

El currículo transfronterizo o internacional permitiría la inserción de todo profesional, al compartir la comprensión de las diferentes realidades culturales; gracias al manejo de otras lenguas, además de responder a las demandas del presente y a su necesidad de transformación. Es por ello, que se requiere una redefinición integral del currículo venezolano, que contemple el abordaje de la apertura intercultural, a través del aprendizaje de una lengua extranjera.

La internacionalización de las universidades venezolanas debería ser parte de la agenda nacional e institucional. Suscitarla involucra acciones como: la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, ofertas educativas internacionales, acuerdos interinstitucionales e indiscutiblemente la enseñanza de idiomas y culturas locales, entre otras medidas. Una tarea gigantesca, que comporta un compromiso enorme, y el compromiso de cada establecimiento de educación superior de elaborar nuevos proyectos y crear programas, para hacer frente a este reto.

La internacionalización universitaria apunta a la calidad de la educación, a la contribución, al entendimiento global. Se ha de preparar a los estudiantes para el trabajo dentro de una comunidad multicultural y así hacerlos más competitivos, más competentes y excelentes ciudadanos, que al decir de Morín (2006), serían seres planetarios en un mundo cambiante que domine, le ayudarán a ajustar las apreciaciones de existencia y presencia en consonancia con otras culturas en lo virtual y lo concreto.

La comunicación intercultural, expresión utilizada por Hall (1971) permite leer la cultura desde el punto de vista antropológico cultural. Según este autor existen requisitos mínimos que se deben cumplir para que se dé el lenguaje. Estos factores imprescindibles son: de tipo fisiológico, gramatical y semántico. Además, se deben

tener los medios físicos para emitir sonidos o gesticular; es decir, el aparato fonador, el cual permite la doble articulación y que de acuerdo a Mounin (1969), es la articulación quien permite distinguir las lenguas humanas de todos los sistemas de comunicación, característica ésta no poseída por los animales.

La comunicación intercultural, como otros campos de estudio académico, se puede estudiar desde diferentes disciplinas. Entre las cuales se cuentan la sociología, la antropología, los estudios culturales, la psicología y la lingüística, entre otras. En tal sentido, el lenguaje como herramienta comunicacional conlleva una expresión articulada y un esquema intrínseco en su totalidad, convirtiéndose en complejo al ser llevado al sistema social, a fin de obtener una buena interacción.

En este marco de referencia, en calidad de disciplina, la lingüística se orienta a estudiar la forma como la gente de diferentes orígenes culturales se comunica entre sí. Se encarga también de producir algunos lineamientos, que permitan esta comunicación intercultural. Conforme a este planteamiento el hecho de dominar un idioma extranjero no es suficiente para evitar los malentendidos interculturales, sobre todo si se trata de intercambios de estudios. En las clases de idiomas, por lo general, se suele aprender el significado semántico de palabras, sintagmas y frases en sentido estricto y en ausencia de los actos del habla, pero no su significado pragmático. Es decir, en su uso de interacción social o en todo caso en inmersión cultural.

En lo habitual, el lenguaje es utilizado por diferentes grupos y en distintos espacios éste evoluciona en consonancia con la necesidad de su uso y función o empleo dentro de cualquier paradigma, puesto que debe explicar la realidad observada para producir y transmitir conocimiento. Al respecto Morin (2004), predica la migración o viajes de los conceptos, los cuales si no se movilizaran, la ciencia se estancaría y en este desplazamiento se genera la permutación de los términos. Esta

acción produce, según el autor mencionado, un movimiento de círculo y el pensamiento reinicia de una manera recursiva.

Como ya se ha mencionado, el lenguaje es mucho más que la transmisión de ideas; por lo tanto, una buena formación en la competencia comunicativa permitiría orientar la resolución de problema o toma de decisiones oportunas que pueden implicar el uso de actos cognitivos que fortalecerían los intercambios profesionales internacionales.

Por estas razones la apertura educativa universitaria en cuanto a los idiomas ha de ser multidimensional al producir ésta una interacción simultánea y es tanto fenómeno transdisciplinar, como complejo, con vía hacia lo transcomplejo. Ello significa o confirma que la realidad curricular universitaria venezolana debe ser abordada desde las relaciones recíprocas esenciales de los fenómenos sociales, culturales, tecnológicos, ambientales y políticos. Tal y como lo percibe Balza (2013: 118), “nuevas visiones, lenguajes y redes semánticas para apostar por un entendimiento, una ubicación existencial, por la comprensión dentro de un todo, dentro de una globalidad.”

El diálogo intercultural o transfronterizo conseguiría la formación de un pensamiento crítico, consustanciado con la realidad venezolana, mundial y además en inquebrantable búsqueda de soluciones. Bajo esta perspectiva, la proyección educativa venezolana debe dar apertura a la transformación curricular a través de intercambios intelectuales transdisciplinarios o transcomplejos, que alcancen a producir una dialógica de conocimiento. En función de esta apreciación el aprender una lengua extranjera complementaría el círculo profesional.

El requerimiento de la sociedad educativa actual es el de un cambio curricular que permita la lectura de la realidad educativa no lineal y en constante gestación como es la internacional. Esta presencia disciplinar debe ser apoyada con el

desarrollo lingüístico profesional el cual descansa en el aprender una o varias lenguas extranjeras, que admitan la inserción al mercado laboral mundial.

Uzcátegui (2013) señala al respecto que la sociedad exige una auténtica transformación universitaria, la cual envuelve no sólo una innovación profunda sino también un modelo de formación soportado en un currículo abierto, flexible y contextualizado, que enfatice la enseñanza, el aprendizaje y la formación inicial con miras a clarificar los problemas sociales; apoya el preliminar planteado, el hecho del aprendizaje de otra lengua, por parte del profesional universitario, como herramienta favorecedora del perfil deseado en este tiempo de intercambios multiculturales.

En resumen de este punto, en el complejo escenario educativo los cambios paradigmáticos se han gestado sobre las crisis sociales de la época, sustentados en las investigaciones con sentido multifocal. En lo referente al aprendizaje de una lengua extranjera y el cambio de paradigma se puede decir que van emparejados; por cuanto la búsqueda de información para la construcción del conocimiento se realiza entre pares ubicados en espacios equis distantes y con diferentes ritmos de vida: cultura e idioma.

La transcomplejidad, visión que se presenta en el momento VII, es parte integrante de estos nuevos tópicos paradigmáticos que emergen en lo tocante al currículo por competencias. El aprender una lengua extranjera, en este tiempo, capitaliza las competencias de los profesionales formados con pensamiento crítico, con proyección hacia los esquemas multiculturales que conllevan al respeto de la diversidad humana. De la confrontación del conocimiento con una óptica de horizonte borroso, sin concepciones preestablecidas se origina una novedosa respuesta a la problemática social, multicultural.

MOMENTO IV

TRANSDISCIPLINARIEDAD, COMPLEJIDAD Y TRANSCOMPLEJIDAD

El lenguaje es condición determinante de la naturaleza humana e instrumento de pensamiento que contribuye a la construcción del mundo social, afectivo del individuo y a su participación activa en las distintas sociedades para beneficio propio o grupal. Así, el lenguaje se ha transformado en un sistema complejo de comunicación que forma parte de la representación de la realidad. En este escenario de evolución y re/construcción social se consideró indispensable abordar las teorías de la transdisciplinariedad, complejidad y transcomplejidad en su relación con el aprendizaje de una lengua extranjera

Teoría de la Transdisciplinariedad

Esta teoría académica e intelectual, en opinión de Simonovis y Contreras (2010) florece como respuesta a los nuevos cuestionamientos filosóficos de la ciencia del siglo XXI frente al positivismo, nutriéndose de la investigación disciplinaria y trascenderla para abordar los problemas desde perspectivas múltiples con vista a generar conocimiento. En cuanto al término de transdisciplinariedad se utilizó, según Nicolescu (1996), en el coloquio sobre la transdisciplinariedad realizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1970). El vocablo fue manejado con distinto sentido por Jean Piaget, Erich Jantsch y André Lichnerowicz y Edgar Morín quien lo utiliza originalmente en 1971.

Así en contextos científicos esta teoría es concebida de diferentes maneras. En los países de habla alemana suele hacer referencia a formas de investigación de carácter integrador (Mittelstrass, 2003). Pero esta significación contrasta con la concepción de la transdisciplinariedad planteada por Nicolescu (2002).

Para éste autor la intención es la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento. Su interés es la dinámica de la acción incluida en múltiples niveles de la realidad y descansa en la existencia y percepción de sus distintos grados o escenarios, en la aparición de nuevas lógicas y en la emergencia de la complejidad.

Los diferentes niveles de comprensión resultan de la interpretación armoniosa del conocimiento. Pero la realidad y sus niveles de percepción son múltiples y complejos. La realidad es una unidad abierta que incluye al sujeto, al objeto y a lo sagrado, que serían tres facetas de una sola y misma realidad. Esta reducida al sujeto destruye a las sociedades tradicionales; reducida al objeto conduce a los sistemas totalitarios, y restringida a lo sagrado conduce a los fanatismos e integristas religiosos. Esta perspectiva propone pensar una realidad multidimensional, estructurada en múltiples niveles que reemplaza la visión de una realidad unidimensional, de una sola lógica del pensamiento clásico.

En comparación con el lenguaje, éste demanda competencias requeridas para su uso en la comunicación como la comprensión y expresión oral y la expresión y comprensión escrita que según el aprendizaje también se desarrollan por niveles y frente a otras culturas exige múltiples contextos. Para Nicolescu (1996), la realidad no es solamente una construcción social y un acuerdo intersubjetivo, sino que también tiene una dimensión trans-subjetiva.

La transdisciplinariedad para Simonovis y Contreras (2010) nace en forma relacionada con el desarrollo de la física cuántica, responde a un hecho esencial que la interdisciplinariedad no alcanza a responder como es la realidad integradora; en especial los trabajos vinculados con conceptos como no-divisibilidad, correspondencia y complementariedad, existe una posible vía para comprender las

relaciones entre aspectos contradictorios y juega un papel importante el problema de la articulación entre distintos niveles de la realidad.

En definitiva la transdisciplinariedad para Nicolescu (1996), es una actitud, que según Juarroz (1993), sólo se puede alcanzar mediante una triple ruptura del lenguaje como se anuncia seguidamente:

- La primera es con la escala convencional de lo real, que significa romper con la creencia de que la totalidad se limita a la realidad sensible que se ve y percibe con los sentidos.
- La segunda es con el lenguaje estereotipado, repetitivo y vulgar que nos introduce en su limitada perspectiva, porque es el lenguaje de la comodidad.
- La tercera rompe con un modo de vida esclerotizado y convencional.

Desde esta óptica, la comunicación, migración y articulación de conocimientos están claramente relacionadas con la naturaleza del lenguaje, su capacidad de decir y nombrar lo real en sus diferentes niveles. La transdisciplinariedad de acuerdo con Núñez (2001), no está ensamblada sobre los rieles de la ciencia instaurada. Pertenecer a otro mundo que reúne las ciencias nuevas, arte y poesía, abierta sobre el vacío creador, interpelación. De ahí que invita a un trabajo de equipo abierto a la relación de lo desconocido. Igualmente, requiere un lenguaje que no sabrá permanecer fijo, un lenguaje necesariamente simbólico, polivalente y multi-referencial. Voces que viajan de una cultura a otra, de un idioma a otro.

En este proceso de producción de conocimiento con otro esquema de pensamiento y en el constante aprender y desaprender en otro idioma se vuelve cada vez un proceso creativo y complejizante, implica la aceptación de lo desconocido, lo inesperado y lo impredecible de la otra lengua. Desde este punto de vista, los aportes

de la transdisciplinariedad son básicos en la comprensión de una lengua extranjera. Puesto que tienen que ver con la construcción de ideas nuevas a partir de la experiencia en interacción al tomar en cuenta toda la información disponible; conocimiento y expresión de sentimientos.

Teoría de la Complejidad

Desde hace algunos años ha tomado auge la teoría de la complejidad, la cual se sustenta en ciertas referencias históricas-científicas como son el principio de incertidumbre, la teoría de la relatividad, teoría general de sistema y la del caos, entre otras.

Salazar (2010a) en su indagación sobre el término complejo consiguió que deriva del latín *complexus*, que abarca, en el sentido de contener muchos elementos que a su vez es difícil de comprender porque se relacionan de diversas formas. Así refiere a un conjunto de cosas que están situadas en el mismo lugar. En el tema que nos compete, el lenguaje, éste se hace complejo en la medida que abarca numerosas nociones y espacios; especialmente si se trata de entender ideas diferentes a las usuales en la lengua materna.

En cuanto al término complejidad, la autora citada considera que está plenamente relacionado a la palabra problema, con calidad de dificultad, complicación, confusión, laberinto, caos y hasta variedad; tal y como puede visualizarse en el aprendizaje de una lengua extranjera, por cuanto implica el contacto con un léxico ignorado, inexplorado hasta el momento y convirtiéndose impreciso u ambiguo a la hora de comunicar emociones e ideas en una lengua que no es la propia.

Por otra parte, el sociólogo francés, Morin (1981), concibe la complejidad como un desafío y no como una respuesta. A modo de interretroacción, por suponer que la idea de complejidad lleva consigo la imperfección por contener la

incertidumbre. A juicio de quién escribe, en una situación de comunicación dentro de un contexto multicultural, como tal es el caso europeo o canadiense, los encuentros comunicativos se pueden transformar en confusos si no se tiene un buen manejo del lenguaje en a interactuar. De modo, que una restringida competencia comunicativa puede en un instante producir un malentendido cultural.

La complejidad en apariencia se presenta como un fenómeno cuantitativo, un conjunto de interacciones de cruces entre un número muy grande de unidades. Sin embargo, la complejidad comprende asimismo cualidades que se enuncian mediante conceptos que designan propiedades inherentes tales como: incertidumbre, indeterminación, aleatoriedad, irreversibilidad, inestabilidad. La complejidad de esta manera está ligada a una cierta mezcla de orden/desorden.

Es posible que la asociación, antes mencionada, de la palabra complejidad al vocablo problema se halle cuando una contrariedad invade, entonces se afronta la elección de entre varias soluciones, hecho que remite a percibir varios elementos conexos entre sí y que nos sitúa casi en un mismo contexto.

Se admite pues que la complejidad de la realidad social multicultural obliga a estudiar la sociedad dentro de su singularidad, como un todo dentro del tejido investigativo educacional, con visión compleja, con el sólido propósito de disipar los surcos demarcadores que frenan los cambios conceptuales/paradigmáticos sociales que nos permitan ir más allá y alcanzar la comprensión del otro y su realidad. De acuerdo a Gudykunst y Young (1995:308). “cuando hay un aumento en la incertidumbre cultural habrá un aumento de la ansiedad y de la perplejidad en la interacción con los extranjeros de otras culturas, razas o grupos étnicos”.

Se desprende de lo anteriormente que las personas por naturaleza social practican la interacción con otros, con grupos e incluso en situaciones que se caracterizan por la complejidad social y cultural. Se vislumbra; pues, cuan

comprometido es el intercambio intercultural que conlleva la multidimensionalidad de aptitudes, de conocimientos, de actitudes emocionales y sociales entre otros.

Retomando a Morín (1994) en relación a la complejidad, este autor opina que es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que se vinculan con la paradójica relación entre lo uno y lo múltiple, contiene incertezas que son producto de la aleatoriedad intrínseca e in ilimitable, lo que torna impredecible el conocimiento a largo plazo.

Es parte de este paradigma que permite redescubrir, cada vez de manera distinta, la unidad del todo y la pluralidad de constituyentes heterogéneas que conforman una unidad lingüística con sentido y pone de manifiesto, que toda unidad es múltiple, cambiante y relativamente autónoma, siempre abonada en una historia abierta al tiempo, a los contratiempos, a las circunstancias. Esto tiene efectos importantes en la concepción del saber, pero sobre todo, en la aproximación de una lengua extranjera para la producción del y uso de la comunicación y del conocimiento.

Desde la óptica de Ugas (2008) la complejidad es paradigmática por cuanto enlaza y reordena el conocimiento al reconocer lo singular y lo concreto sin desunir. Como en el lenguaje, las ideas nuevas se articulan al reorganizarse el pensamiento. En este orden de ideas, la complejidad como estructura comunicacional es una forma de dialogar con la realidad, más que reducirla y absorberla en su totalidad, reconoce lo inacabado e incompleto del conocimiento. Y descansa, según Leal (2005), en tres principios: (a) El dialógico, donde los opuestos se entienden, se complementan; (b) la recursividad organizada y las causas pueden ser efectos y otros pueden ser causas y (c) el hologramático donde el todo está en la totalidad de las partes.

La incertidumbre y la esencial impredecibilidad de la realidad implican el abandono del determinismo y la admisión de que el azar es un designio abierto, y

desconocido. No hay ni puede haber conocimiento cierto de una realidad ulterior que es en sí misma impensada e incierta. Por lo tanto según Morín (2001:17), en educación “tendrían que enseñarse estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino”.

Con esto se establece que el aprendizaje de una lengua extranjera favorece la actitud del estudiante de todo nivel educativo para contextualizar, relacionar y globalizar, sobre la base del nuevo lenguaje, al exigir un esfuerzo de reflexión que los conducirá a problemáticas y conocimientos de características cada vez más generales e interrelacionales sin ataduras socioculturales o paradigmáticas. De aquí los aportes de la teoría de la complejidad al estudio, ya que interactuar comunicacionalmente en escenarios con conocimientos complejos implica un nuevo tipo de aprendizaje donde se considere la diversidad de cultura y la multidimensionalidad del ser humano.

Es conveniente proporcionar el aprendizaje de un idioma extranjero que coadyuve a cultivar el conocimiento científico y su función social para el reajuste de las potencialidades interiores del aprendiz así como su creatividad, un pensamiento fusionado a su vez en un proceso de multiplicación del saber que va más allá de lo complejo; en otras palabras, que se oriente al diálogo de la creación en red multicultural, ya que al hablar de pensamiento complejo se debe pensar en lo antagónico de las culturas pero que demanda una dialógica recursiva.

Así, lo complejo en las estructuras sociales educativas exige la diversidad dentro del uno que se regenera a sí mismo. De esta manera, el encuentro a través del lenguaje de maneras diversas, de otros, de diferente cultura e idioma se integran en una visión más amplia que origina otro orden.

La Transcomplejidad en el Lenguaje

En la actividad diaria el hombre desde su advenimiento convive con el sin sentido, de allí que se ve obligado a resignificar sus códigos para poder convivir con: creencias, mitos, fantasías, instituciones, normas, ritos, ciencia, técnicas y herramientas actualizadas. En este proceso de cognición la persona se tropieza a cada instante con el error y el equívoco, con la desmesura que desorienta y la constante insuficiencia de referencia estable. La complejidad de los problemas desarticula y por esta razón, evidentemente, se vuelve necesario un reordenamiento intelectual que habilite para pensar lo que se presenta como complejo y caótico en el devenir cotidiano.

En palabras de Ruiz y Salazar (2013) en el desenvolvimiento e intercambio con los otros, el sujeto aprendiz sufre una constante interferencia de su posición interna como de su proceder en el mundo y ante distintos escenarios. De esta dialógica entre individuos se constituye lo socio-cultural, el medio en donde se organiza y reorganiza la vida tanto singular de los sujetos como toda la posibilidad de construcción de conocimiento.

Villegas (2010:147) consideran que el enfoque transcomplejo “es la integración de saberes que significa tomar un postura dinámica emergentista que permite la producción de conocimiento complejo”. En esta misma línea, Schavino y col. en UBA (2006) exponen que la transcomplejidad integra los postulados de las teorías de la transdisciplinariedad y complejidad, configurando una nueva visión paradigmática-investigacional.

Para Villegas (2012) los referentes teóricos de la transcomplejidad se encuentran en la denominada teoría de la complejidad, la transdisciplinariedad, en la teoría del caos, teoría de sistemas, entre otras. Metodológicamente, la vía de aproximación posible es la integración metódica. Se construye en el hacer, requiere

sistematicidad y apertura a otros puntos de vista. En este sentido, se privilegian los multimétodos que irrumpen de los métodos existentes y por existir. Igualmente está nueva forma de investigar trasciende la dicotomía cuantitativa -cualitativa por lo cual se repiensen las categorías deconstruyendo sus límites con el trabajo en equipo, reflexión-acción, diálogo transdisciplinario y nuevo lenguaje.

La transcomplejidad reconoce la universalidad del conocimiento, pero enlazándolo con lo local y singular. Hace juego con un lenguaje complejo donde habita lo complementario y lo contradictorio e integra la borrosidad en la inteligibilidad de los fenómenos, todo dentro de una lógica dialéctica.

Schavino (2009), despliega una transepistemología en la construcción de una nueva estructura teoría categorial basada en cinco principios: (1) Complementariedad como principio que pone en relieve el carácter articulador y transdisciplinario de perspectivas diversas. (2) La sinérgica relacional que conduce a la idea de unidad y supone la renuncia de lo individual en pro del fortalecimiento colectivo. (3) La integralidad como principio que trasciende lo holístico, se toma la realidad múltiple, relacional, construible. (4) La dialógica recursiva que acepta la existencia de otras verdades posibles o interpretaciones debatibles. (5) La reflexibilidad epistémica que representa un proceso complejo de deliberación del pensamiento, sobre el propio pensamiento.

Conforme a lo dicho, se puede señalar que partir de esta posición transcompleja el abordaje de un idioma permite una apertura multidimensional en tanto que fenómeno transdisciplinario y complejo, como es el caso en estudio, el cual debe ser afrontado desde las relaciones recíprocas y esenciales de los hechos sociales, ambientales, culturales y tecnológicos. Este preludio intercultural conseguiría la formación de un profesional de idiomas con un pensamiento crítico consustanciado

con la realidad internacional y en constante búsqueda de soluciones transdisciplinarias o bien transcomplejas, del entorno cultural inestable.

Esta profundidad profesional emerge por medio de la conformación de condiciones propensas a la creatividad en los espacios y fracturas que se localizan entre los diferentes saberes instituidos, para lo cual lejos de anclarse en las viejas metáforas organizacionales del conocimiento, herencia de la organización departamental de los espacios del saber y de las estructuras jerárquicas positivistas de los conocimientos, otras lenguas o idiomas han de asistir a la reflexión en los debates existentes, de actualidad, en el campo de las ciencias y las tecnologías, lo que reclama una actitud capaz de articular saberes mediante los esfuerzos inter y transdisciplinarios en cualquier idioma.

En esta misma línea, Ugas (2008:99) revela que “En el acto pedagógico debe producirse una ruptura epistemológica respecto al telos... que la explicación de un pensar épocal...es superado por lo real mismo en su devenir...”. Léase pues, la indicación de un educando como sujeto arquitecto de aprendizajes significativos y un educador - facilitador de aprendizaje y promotor del desarrollo humano. En suma, se tratará entonces de un encuentro, un diálogo sistémico que rearticula los conocimientos y donde sus actores son los únicos artífices. Se entreteje así lo transdisciplinar y transcomplejo de la realidad sociocultural del aprendizaje ante el abanico de demandas sociales.

Hablar de transcomplejidad, para Villegas (2013), es repensar la realidad compleja de la educación indagándola en articulación con la ciencia y la tecnología desde su dinámica de producción a fin de que la sociedad se apropie del contenido y evolución del conocimiento.

La transcomplejidad fundamentada en el concepto de lo trans, el cual es para la autora antes citada: el traspasar, a través de, ruptura con lo real, ruptura con el

lenguaje tradicional, ruptura con lo convencional que conduce a la tolerancia en la alteralidad; por lo tanto, es un fenómeno recursivo porque despliega varios niveles de realidad social y exhorta a examinar, sondear y abandonar la lógica tradicional. Dando como resultado una visión de la realidad a estudiar desde múltiples miradas, a partir de un proceso sinérgico en esfera grupal, el cual rompe las fronteras de lo individual.

En este marco referencial, el repensar de la educación desde la transcomplejidad, afirma Schavino (2013) es entre otras acciones acuñar términos nuevos que en su avance experimentan la madurez del estudiante o investigador para abordar un estudio desde su disciplina en nudo interdisciplinario cada vez que hurga intelectualmente y (re)escenificar el proceso de socialización del conocimiento. En lo que respecta al lenguaje, aprender una lengua extranjera es el entretejer, el recrear la conciencia desde otras trincheras. En este mundo de la transcomplejidad, el aprendizaje de una lengua extranjera puede reconstruir su realidad; a partir de su persovisión lingüística, al reedificar su espacio sociocultural; reconfigurar y aplicar su nuevo léxico multicultural. Sin duda este camino le demanda una apertura creativa, holística, libre, sin barreras, la cual debe estar aparejada a su intención social.

El situarse frente a un mundo multidimensional e incierto como es el lenguaje exige el aprender otras maneras de pensar y observar el mundo en su propia imbricación que al mismo tiempo ofrece puntos de enlaces. Disertar a propósito de la educación desde la transcomplejidad según Ruiz (2013) es pensar en un nuevo enfoque para unos y para otros un paradigma de investigación.

En atención a la misma, este investigador considera que es aplicable, hoy día, a diferentes campos: En primer lugar; a la física cuántica y la termodinámica con el fenómeno del caos, el cual es evidentemente un fenómeno transcomplejo.

En segundo lugar, en las ciencias sociales se visualizan, igualmente, demostraciones netamente transcomplejas, con injerencia también de la teoría del caos, que develan la irregularidad de los hechos sociales, el orden oculto implícito en el desorden de los actos socio culturales. Refiere el mismo autor que dentro de los estudios de postgrado, en la actualidad, aún se pretende seguir con cánones rígidos que atan el pensamiento investigativo de sus participantes al instante de analizar las prácticas sociales.

Lo transcomplejo que se presenta en esta tesis doctoral con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera es el entendimiento del otro a través del empleo del lenguaje, quehacer éste nada sencillo; donde la confluencia de múltiples factores intervienen para generar un contexto desconocido pero posible de aprehender. En este sentido, el aprender una lengua extranjera en lo impredecible de un escenario foráneo es un reto a considerar, sobre todo cuando la dinámica lexical del acto del habla aporta significaciones del ahora social.

Sin reflexiones, la confluencia de los saberes fragmentados en las múltiples culturas llega a todos nosotros una vez que lo particular (individual) advierte en experiencias de otras culturas que la frontera borrosa posibilita una nueva estructura de pensar en lo grupal, en la cocreación de significados que se irán legitimando en el uso de los acuerdos colectivos y en distintos escenarios. Esto da como resultado el desaprender en equilibrio dinámico como solución para la comprensión y el entendimiento de la actividad comunicacional humana.

MOMENTO V

VÍA METODOLOGICA

La función de la metodología es hilar la conexión entre la temática, los propósitos y los resultados obtenidos para mantener la particularidad categórica que se manifiesta a lo largo del estudio. Por esto su selección se adapta a los intereses y necesidades de la realidad investigada.

Enfoque Epistemológico

Un elemento importante en el proceso de investigación, es la opción epistemológica tomada por el investigador para afrontar la situación estudiada. En el estudio que se reporta se tomó el enfoque complejo-dialógico, situado según Leal (2005), dentro del paradigma de la complejidad. Este se origina de una concepción de la realidad indeterminada, en el cual el caos es creador y las causas así como los efectos se relacionan recursivamente.

La epistemología compleja en la construcción del conocimiento se mueve alrededor del problema de la verdad, pasando de verdades parciales a verdades parciales y así intenta elaborar una rearticulación del saber. Razona todo conocimiento, ya sea epistémico o extra-epistémico, cualquier suposición de conocimiento o de desconocimiento. Según el autor antes referido, este enfoque propicia y suscita el diálogo entre la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo, tratando de no sacrificar ni la objetividad ni la reflexión.

Por consiguiente, el conocimiento es producto de un ir y venir, surge el principio de la incertidumbre y la idea de la complementariedad, el tiempo y el

espacio son conceptos relativos, se ve la necesidad del tránsito del pensamiento lineal al pensamiento complejo, sistémico.

Desde esta perspectiva se conduce a un pensamiento transdisciplinario, donde los diferentes aspectos del saber, están en constante interacción y complementariedad.

De acuerdo a Rodríguez (2008), la ontología de este enfoque concibe que la realidad investigable sea compleja, creada, indeterminada. En la dimensión epistemológica, la relación sujeto-objeto, es recursiva. Para la dimensión axiológica, los valores están en permanente reconstrucción; su teleología, es decir la finalidad del enfoque es construir nuevas posibilidades; al mismo tiempo, la metodología involucra lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico.

Método

En correspondencia con el enfoque asumido el método está en permanente construcción, puede perfeccionarse y redefinirse durante la búsqueda. El sujeto investigador enmarcado dentro de este abordaje, se coloca en el centro del proceso productivo de conocimiento y reconoce lo imperfecto y fragmentario del mismo, por este motivo, busca dialogar con la realidad, con el surgir de los planos de está y acercársele. Según Leal (2005:44), en este proceso, “se acoge la lógica configuracional para la cual no hay reglas a priori que se puedan sugerir, ya que el investigador es un sujeto activo que involucra sus complejos procesos intelectuales comprometido con el desarrollo del conocimiento sobre la subjetividad”. En el proceso de la lógica configuracional el investigador organiza, de forma creativa, la diversidad de lo estudiado y sus ideas con base al diálogo entre la reflexión subjetiva y el conocimiento objetivo.

Esta práctica contribuye a la elaboración de un método propio, tendiente a un pensamiento no encasillado y más consciente para el diálogo con lo real. El fin, del método en este enfoque es ayudar a pensar para responder al desafío de la

complejidad de los problemas que en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera por ser un proceso social se perfila siempre como complejo.

Procedimiento

Desde el criterio de la arquitectura del método, en este estudio, se configuraron tres tiempos: empírico-analítico, interpretativo-hermenéutico y constructivista.

Primer Tiempo: Empírico-Analítico

Este primer tiempo tuvo como propósito describir la realidad del aprendizaje de una lengua extranjera que tienen los estudiantes de pregrado del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; lo cual se hizo con base en un diseño de campo, de nivel descriptivo. Es de campo de acuerdo con el manual para la Elaboración, Presentación y Evaluación del Trabajo Final de Investigación de los Programas de Postgrado de la Universidad, Bicentennial de Aragua (UBA) (2010:60) "... porque los problemas que se estudian surgen de la realidad y la información requerida debe obtenerse directamente de ella".

Es descriptivo porque según Hurtado de Barrera (2000:233), "tiene como objetivo central la descripción o caracterización del evento en estudio dentro de un contexto particular". En este tema de investigación el método utilizado fue la inducción, el cual según Sánchez (2007:51), "va de lo particular a lo general". En éste el conocimiento se alcanza de manera progresiva por cuanto parte del razonamiento para, a partir de hechos particulares, obtener conclusiones cuya aplicación son de carácter general.

A tal efecto se contó con la colaboración de 36 estudiantes del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo de ambas menciones francés e inglés en función de su interés por participar en la investigación; a la par se contó con la participación de 3 docentes del departamento mencionado. Los cuales se distribuyen como se muestra, en la página siguiente, Cuadro 1.

Cuadro N° 1

Colaboradores	N°
Estudiantes de idiomas	36
Docentes	03
Total	39

Fuente: Salazar (2014)

En este primer tiempo se contó con los 36 estudiantes, ya mencionados, y con un cuestionario elaborado para tal fin. A efectos de confeccionarlo se operacionalizaron las variables tal como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro N° 2 Operacionalización de Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Aprendizaje de una Lengua Extranjera	Competencias Lingüísticas	Comprensión Oral	5,6,7,8
		Comprensión Escrita	9,10
		Expresión Oral	11,12,13,14
		Expresión Escrita	15,16,17
Elementos Intervinientes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera	Sociológico	Relaciones sociales	18
		Comprensión de los actos sociales	19,20,21
	Antropológico	Comportamiento individual	22,23,24,25,26,27
		Comportamiento grupal	28,29
		Hábitos	30,31
	Semiológico	Connotaciones culturales	32,33
		Comprensión de los significados culturales	34
	Educativo	Estrategias	35,36,37
		Actitud del docente	38,39,40,41,42

Fuente: Salazar (2014)

Con base en la operacionalización de variables se elaboró un cuestionario para los estudiantes, (ver anexo A), el cual quedó conformado por 42 ítems, de opción cerrada dicotómica. Los primeros cuatros ítems orientados a caracterizar a los informantes y los 38 ítems siguientes dirigidos a la realidad del aprendizaje de una lengua extranjera desde la visión de los estudiantes y a los elementos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Previo a su aplicación se determinó la validez y la confiabilidad del instrumento.

Validez y Confiabilidad

Palella y Martins (2010:172) definen la validez del instrumento como “la ausencia de sesgos. Representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir” por lo tanto para determinar la validez de contenido del instrumento utilizado en el presente estudio, se diseñó un borrador, el cual se llevó a juicio de expertos para tales efectos, se les envió una comunicación a la cual se le agregó una tabla en la que se registran sus observaciones en relación con los aspectos claves: claridad, pertinencia y congruencia del instrumento diseñado quienes emitieron su opinión, para finalmente elaborar el instrumento definitivo.

En cuanto a la confiabilidad según Palella y Martins (2010: 164) es “la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos” de modo que una vez validado el instrumento, se procedió a aplicar una prueba piloto, a un conjunto reducido de personas para calcular su duración, conocer sus dificultades y corregir sus defectos. De modo que los resultados demuestren el grado de consistencia del instrumento y por lo tanto sea confiable y preciso para ser aplicado en el campo real; es de destacar que para demostrar que el instrumento es confiable y preciso se calculó el constructo de los ítems, mediante el coeficiente KR20, por ser un instrumento de respuestas dicotómicas, aplicando la fórmula de Kuder y Richardson:

Los resultados recogidos de la prueba piloto, se sistematizaron a través del análisis de homogeneidad de los ítems con el de KR20 (Kuder y Richardson).

De lo antes descrito se desprende entonces que la fórmula para calcular la confiabilidad del instrumento fue:

$$KR-20 = \left(\frac{k}{k-1} \right) * \left(1 - \frac{\sum p.q}{V_t} \right)$$

Donde,

KR-20 = Coeficiente de Confiabilidad (Kuder Richardson)

k = Número de ítems que contiene el instrumento.

Vt: Varianza total de la prueba.

Sp.q = Sumatoria de la varianza individual de los ítems.

p = Total respuesta correcta entre número de sujetos

q = 1 – p

Finalmente la confiabilidad arrojó como resultado 0,86, la cual se considera alta (Ver anexo B). Una vez definida la validez y confiabilidad del instrumento se procedió a aplicar las respectivas modificaciones.

El análisis de datos se hizo con base en la estadística descriptiva porcentual, subsiguientemente se analizó la información recabada mediante cuadros y gráficos descriptivos.

Segundo Tiempo: Interpretativo Hermenéutico

Este tiempo envolvió dos estadios: Un primer encuentro con los significados, se produce en el primer discurso interpretativo con la construcción mental primaria de la investigadora en constructos que no presumen categorías. Se parte de información documental interpretada con base al método hermenéutico. La revisión documental de acuerdo a Hurtado de Barrera (2000:90) es:

...el proceso mediante el cual un investigador recopila, revisa, analiza, selecciona y extrae información de diversas fuentes, acerca de un tema particular (su pregunta de investigación), con el propósito de llegar al conocimiento y comprensión más profunda del mismo.

Este proceso trasciende la elaboración de la fundamentación teórica ya que mucha de la información que se obtiene durante esta revisión no es incluida luego en la presentación final. El proceso metodológico de la investigación documental según Hoyos (2000), se realiza a partir de especificar el tema central, el cual se despega en núcleos temáticos (subtemas) que son investigaciones afines y delimitan el campo del conocimiento. Luego se indaga sobre el fenómeno, mediante la revisión detallada y cuidadosa que se hace de los documentos que tratan sobre el tema.

Estos textos, según el autor citado, se denominan unidad de análisis que son textos individuales cualquiera sea su carácter: libro, artículo, ensayo, tesis, entre otros que engrosa el conjunto de cada núcleo temático. Se pretende ofrecer una visión global del estado actual del tema que parte de una ubicación textual hacia una comprensión contextual en términos de Foucault (1978:62) “leer un texto en el contexto”.

Se rastrea el fenómeno en textos que de él se habla a través de lo simbólico y este análisis de la historia documental que exige un recorrido de interpretación, comprensión, es la práctica de nuevas argumentaciones para conocer la realidad. Lo interesante es buscar otras lógicas y otras perspectivas, ocuparse del acervo documental recogido para mirarlo desde otro lugar y con otros pensamientos: penetrar en los textos para hacerlos hablar desde su propia capacidad significativa.

A partir de la investigación documental, se da una manera acrisolada de ver una realidad y la interpretación del testimonio demanda una construcción mayor, en tanto más es la recopilación de la información más se exige un esfuerzo de revisión y síntesis, de tal modo que la dialéctica del conocer y del ignorar se desvanecen en el método hermenéutico por la posibilidad que este ofrece para lograr la captación del sentido.

La hermenéutica es la ciencia universal de la interpretación y de la comprensión del sentido. Su meta es entender al autor mejor de lo que él mismo se comprende. Se

distinguen dos fases en la elaboración hermenéutica: la interpretación gramatical, vinculada al sentido objetivo de las palabras y la interpretación técnica cuyo objeto es captar la particularidad significativa. A efecto de este estudio se utilizó el enfoque de la hermenéutica contemporánea de Gadamer (1977) quién señala que el comprender no es el comportamiento de un sujeto con un objeto, sino el acontecer de una acción histórica que se hace desde una cierta pre comprensión de lo que se va a interpretar; por lo cual no existe una plena reproducción de sentido sobre un texto escrito o hablado.

El segundo estadio consistió en interpretar los significados de la información emitida por los dos docentes colaboradores del área de idiomas. Para obtener la información se realizó una entrevista con base a un guión de preguntas no estructurada. (Ver anexos, B, C, D). La realidad social requiere ser observada desde diferentes aspectos; al respecto Pérez y Williams (2009), expresan que en las ciencias sociales los eventos o hechos están sometidos a la influencia de una multiplicidad de factores que afectan las similitudes de una observación a otra. Por tal razón, en lo concerniente a los docentes se utilizó la entrevista no estructurada. Con este tipo de instrumento el entrevistador tiene mayor flexibilidad al efectuar las preguntas adecuadas a quien responde. La entrevista no estructurada o informal, busca seguir en forma flexible un esquema; las preguntas no son prefijadas, sino que se adaptan a las necesidades de la investigación propiamente dicha.

La entrevista como técnica se orienta hacia el marco de referencia interno que se adjudican los informantes acerca de los acontecimientos y experiencias que acontecen en su entorno. En este caso, la entrevista se realizó con pares que representan al estudio, como fueron tres profesores de la Universidad de Carabobo, concretamente de la Facultad de Ciencias de la Educación del Departamento de Idiomas. Estos entrevistados ofrecieron testimonio valioso desde sus experiencias profesionales como docentes en el área de idiomas.

En este aspecto es necesario destacar que la validez y fiabilidad en el caso de las investigaciones cualitativas se relacionan con los hallazgos y no con los instrumentos. La validez de acuerdo a Bonilla-Castro y Rodríguez (2008: 276) “hace referencia al nivel de credibilidad (...) de las descripciones, interpretaciones y conclusiones de estudio”. Indica el grado en el cual los hallazgos reflejan la realidad estudiada. La fiabilidad se relaciona con la replicabilidad. De acuerdo a Martínez (1997:126) puede ser entendida como el “nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observaciones, evaluadores o jueces del mismo fenómeno”. Elementos presentes en el caso estudiado por cuanto la información obtenida corresponde con la realidad y los tres informantes y la investigadora concuerdan en sus apreciaciones.

Tanto la validez como fiabilidad descansan en la capacidad argumentativa del investigador quien debe convencer a cerca de su interpretación al presentar en forma coherente y con claridad su perspectiva teórica y la metodología implicada. La coherencia se produce si las partes del argumento no se contradicen entre sí, si las dimensiones de la interpretación comprenden los propósitos, y si las conclusiones se dependen de la interpretación.

Como técnica de validación se utilizó la triangulación. No obstante, para Sandin (2003: 199), uno de los procedimientos que con más está apareciendo en los diseños sobre validación de los estudios cualitativos es la reflexibilidad que “se refiere a la conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza por sí mismo en relación a sus predisposiciones y los posibles riesgos que pueden afectar el proceso de investigación y los resultados”.

Para extraer de forma original las opiniones razonadas de los informantes, la investigadora descansó en la observación directa como apoyo durante el desarrollo de las entrevistas, por razonar que el observar silencioso permite al investigador captar a totalidad la forma de expresión corporal presente ante una situación de encuentro intercultural. En estas observaciones según Rojas (2007) el significado de la información es específico del contexto y representa el ámbito natural.

Después de recabada la información se procesó y analizó la indagación. En tal sentido, se categorizó la búsqueda, lo cual consistió en encontrar propiedades o atributos; es decir, aquellas características que permitieron a la investigadora identificar categorías referidas con el aprendizaje de una lengua extranjera empleando para ello la información recabada en coherencia con los propósitos de la investigación. La construcción de sentido a partir de la información se da en tres niveles: (a) categorización inductiva que consiste en fraccionar la información en subconjuntos y asignarles un nombre, (b) el análisis de la información en función de las preguntas y de los objetivos de la investigación, y (c) identificación de patrones y recurrencias, las cuales orientaron la interpretación.

El análisis reflexivo del momento cualitativo permitió la emergencia de categorías abductivas que se basa en el descubrimiento de eventos sorprendentes para los cuales hay que crear conceptos o reglas desconocidas hasta ese momento. Una vez categorizada la información; es decir, fraccionada en sus componentes más simples se inició la recomposición de la información, seleccionando las categorías más relevantes, cuya información se descompuso nuevamente en unidades más simples que permitieron encontrar relaciones entre las respuestas de los diferentes informantes, respuestas atípicas, entre otras, a tales efectos se utilizaron matrices descriptivas y redes causales. Con esta información se buscó complementar y dar amplitud a la investigación.

Tercer tiempo: Constructivista

Los dos tiempos anteriores se articularon en una visión totalizante. Esta es representada a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes para intentar comprender el porqué de los resultados obtenidos. Este es el momento de la construcción teórica, lo cual implica un momento de creación y reconstrucción, en que las percepciones de lo desvelado bajo significados nuevos se religan en nacientes representaciones. Es decir, otra visión de las posibilidades que posee el hombre de elaborar su realidad personal, de construirse un mundo que se ajuste a sus

características. Al aprender otra lengua distinta a la materna, el estudiante alcanzaría a construirse una realidad distinta a la poseída con una perspectiva cada vez más ajustada a su realidad Aznar (1992) plantea que el hombre es concebido como un ser constitucionalmente inacabado, que tiene que hacerse, construirse y esta apertura significa la posibilidad de proyectar su vida y construirse de una determinada manera, en función expresa de sus propósitos.

Ello exigió un trabajo permanente de interpelación, de reflexión, de intentar multiplicidad de hasta descubrir el que más se reconcilia con la realidad investigada, desde su complejidad, en función de los actores y la mirada de la investigadora. En esta fase se religó la integración de los datos cuantitativos y hallazgos cualitativos.

En tal sentido, la visión que se propone nace, por una parte, de la consideración de la multidimensionalidad de componentes que median en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y por la otra, como emanación, de los aportes transdisciplinarios de varias ciencias. Lo expuesto se resume en el Cuadro 3.

Cuadro 3
Procedimiento Metódico

Intenciones	Perspectiva	Método	Técnica e instrumentos	Sujetos	Producto
1 y 2	Cuantitativa	Descriptivo Inductivo	Encuesta /Cuestionario	Estudiantes	Datos
3 y 4	Cualitativa	Hermenéutico	Entrevista/guión	Docentes	Información
5	Dialógico Interpretativo	Constructivista	Triangulación Teorización	Investigadora	Aproximación Teórica. Constructo

Fuente: Salazar (2014).

MOMENTO VI

RAZONAMIENTO CRÍTICO

A continuación, se despliegan los hallazgos en función de los momentos de la investigación y de los aportes productos de la participación de los colaboradores del proceso de investigación.

Resultados Cuantitativos

Los resultados cuantitativos obtenidos de la información suministrada por los estudiantes se presentan a continuación. A tales efectos y con miras a tomar decisiones en cuanto a la significación de los rangos cuantitativos se asumió la escala Ad Hoc por considerar que se adapta a las necesidades específicas del estudio que se realiza, como es el caso que se presenta. Esta locución latina significa: para esto o dispuesto especialmente para un fin. La asignación del juicio cualitativo para el análisis depende del rango cuantitativo obtenido. Al efecto, se presenta el Cuadro 4.

Cuadro 4
Escala Ad Hoc

Rango Cuantitativo	Juicio Cualitativo
0 - 30	Remediable
31 - 60	Aceptable
61 - 90	Bueno
91 - 100	Excelente

Fuente: Salazar (2014)

Cuadro 5
Datos Sociodemográficos

Características	Alternativa	Favorable	Porcentaje
Género	Femenino	24	66,66
	Masculino	12	33,33
Semestre	6 / 7 / 9	24	66,66
Tiempo en la UC	Años	3,5 - 4 - 5	-

Fuente: Salazar (2014)

Los resultados obtenidos del cuadro 5 revelan que el 66,66 por ciento de los informantes pertenece al género femenino; esta predominancia se da por cuanto en la Mención Idiomas la mayoría de los cursantes son de género femenino. El 66,66 por ciento de los estudiantes cursa el séptimo semestre de la carrera; esto implica que el razonamiento de las respuestas dadas en cuanto a la visión en el aprendizaje de la lengua meta se pueden considerar objetivas al tener en cuenta que el grado de criterio o discernimiento de los estudiantes y su pensar en otras perspectivas educativas.

Cuadro 6
Lenguas extranjeras que se conocen

Lenguas	Muy bien	Bien	Regular	Nada	Favorable %
Español	26	10	--	--	100,00
Inglés	12	2	12	10	53,8
Francés	2	18	2	14	76,9
Italiano	--	2	--	34	7,6

Fuente: Salazar (2014)

En cuanto al conocimiento de lenguas extranjeras, en el dominio de la lengua materna 26 informantes del 100 por ciento reveló que domina muy bien o bien su lengua materna. Es de hacer notar que el conocimiento de la lengua materna (base

gramatical) influye en el aprendizaje de otra lengua. Con respecto al inglés, 53,8 por ciento se direccionó en la tendencia entre muy bien y bien. Para el francés el 53,8 por ciento se plegó al muy bien y bien. Un 7,6 por ciento dice poseer buen conocimiento de italiano.

Tales resultados evidencian que los estudiantes de pregrado interpelados se interesan por conocer otros idiomas; lo que permite pensar que el cultivar una lengua extranjera es comprender el entorno desde otro punto de vista; así mismo beneficia la formación actualizada y crítica del novel docente de idiomas.

Variable Competencias Lingüísticas

Para estudiar esta variable se corroboraron cuatro competencias: comprensión oral y escrita, así como expresión oral y escrita, con base en un conjunto de ítems del cuestionario elaborado para tal fin cuyos resultados se presentan integrados en los Cuadros 7-A, 7-B y Gráfico 1.

Cuadro 7-A: Variable Competencias Lingüísticas

Ítem	Indicadores	Alternativa	Favorable	
			F	%
5,6,7,8	Comprensión Oral	¿Ejercitas el vocabulario para entender la lengua que aprendes?	36	100
		¿Practicas con frecuencia la comprensión oral escuchando música, radio, otros	24	66,66
		¿Tratas de entender el idioma aun cuando no posees el conocimiento necesario?	36	100
		¿Buscas comprender las expresiones de la lengua?	36	100
		Promedio parcial	91,6	
9,10	Comprensión Escrita	¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo?	24	66,6
		¿Intentas comprender las nuevas expresiones en textos escritos?	36	100
		Promedio parcial	83,3	
11,12,13,14	Expresión	¿Practicas la pronunciación?	18	50
		¿Procuras hablar con otras personas?	18	50
		¿Recurres a términos nuevos para	24	66,6

Ítem	Indicadores	Alternativa	Favorable	
			F	%
	Oral	comunicarte en las actividades que realizas?		
		¿Empleas palabras nuevas en oraciones o situaciones orales?	18	50
		Promedio parcial	54,2	
15,16,17	Expresión Escrita	¿Escribes con frecuencia en el idioma que estudias?	06	16,7
		¿Utilizas la información que sabes para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no conoces alguna palabra?	18	50
		¿Te preocupas porque tu producción escrita tenga el estándar aprendido?	18	50
		Promedio parcial	33,5	
		Promedio total	65,4	

Fuente: Salazar (2014)

En relación a la dimensión comprensión oral el 100 por ciento de los estudiantes manifestaron que ejercitan el vocabulario para entender la lengua que aprenden; igual proporción trata de entender el idioma aunque no poseen el conocimiento necesario; así mismo buscan comprender las expresiones de la lengua; sin embargo sólo el 66,6 por ciento práctica con frecuencia escuchando música, radio u otros. El promedio favorable 91,65 por ciento obtenido para este indicador puede considerarse excelente de acuerdo a la escala Ad Hoc asumida, lo que evidencia buen manejo de la comprensión oral en la muestra estudiada.

Ahora bien, en cuanto a la comprensión escrita el 66 por ciento de los estudiantes de la muestra revelaron que buscan oportunidades fuera del aula para practicar leyendo. Por su parte, el 100 por ciento intenta comprender las nuevas expresiones en textos escritos. El promedio favorable; el 83,3 por ciento, implica que la comprensión escrita puede considerarse buena.

En atención a la expresión oral el 50 por ciento de la muestra dice practicar la pronunciación, procurando hablar con otras personas y empleando términos nuevos.

El 66,6 por ciento dice que recurre a términos nuevos para comunicarse en las actividades que realiza. El promedio favorable obtenido; 54,15 por ciento, revela que es aceptable la expresión oral en el grupo estudiado. En cuanto a la expresión escrita, sólo el 16,7 por ciento reveló que escribe con frecuencia en el idioma que estudia; por su parte el 50 por ciento utiliza la información que conoce para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no lo conoce. El promedio favorable; el 33,5 por ciento, evidencia aún la necesidad de mejorar en la expresión escrita.

Cuadro 7-B: Variable Competencias Lingüísticas

Indicadores	%Favorable	Juicio Cualitativo
CO= Comprensión Oral	91,6	Excelente
CE= Comprensión Escrita	83,3	Bueno
EO=Expresión Oral	54,2	Aceptable
EE=Expresión Escrita	33,5	Aceptable
Promedio	65,63	Bueno - Aceptable

Fuente: Salazar (2014)

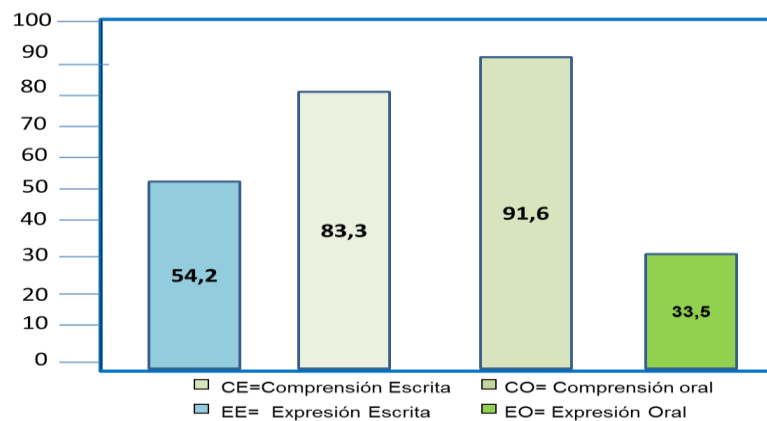


Gráfico 1. Variable Competencias Lingüísticas
Fuente: Salazar (2014)

Los resultados representados en el cuadro 7-B, Gráfico 1 y el promedio favorable obtenido para la variable el 65,63 por ciento producto de las cuatro

dimensiones confirma que las competencias lingüísticas son buenas en el grupo estudiado, aunque con tendencia a aceptable según la escala Ad Hoc asumida, siendo la mayor fortaleza la comprensión oral y la mayor debilidad la expresión escrita. Al respecto, el contenido de expresarse ante los demás en una lengua extranjera puede suponer gran vulnerabilidad, pero la destreza oral exige agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa; por lo tanto se puede asumir que es la que más ansiedad puede provocar. Esto tal vez se deba a la falta de práctica de los conocimientos adquiridos; además está involucrado el factor afectivo, tal como sentirse avergonzado ante otros.

Con respecto a la expresión escrita es una competencia difícil de desarrollar en la lengua materna y, como consecuencia, en la lengua extranjera también. El desarrollo para redactar se adquiere mediante un proceso de aprendizaje puesto que requiere el dominio de la forma y la estructura de la lengua que no se usan de manera frecuente en el discurso oral. De acuerdo a Gower (1995:113) “Además en el desarrollo de las habilidades de redacción se tienen que trabajar una serie de aspectos como son la caligrafía, el deletreo, la puntuación, la construcción de oraciones, la organización del texto y el párrafo, la cohesión si como el registro y el estilo”.

La redacción en lengua extranjera es tarea difícil en un primer momento; en este caso el profesor es el indicado para orientar esta competencia en lo referente a la producción; la dedicación tanto en clase como fuera de ella amerita ayuda para la comprensión de la actividad; ya que se cometen errores por desconocimiento que pueden ser superados rápidamente con una adecuada explicación, sobre todo en el origen del error y la razón del por qué es un error. De esta manera el estudiante tendrá la oportunidad de corregir su trabajo y en consecuencia la confianza en sí mismo al momento de producir, así la destreza de escribir se hará más creativa, coherente y sencilla.

Factores intervinientes en el aprendizaje de una lengua extranjera

Los resultados obtenidos para la variable factores intervinientes. Lo sociológico, antropológico, lo semiológico y lo educativo se presentan por separados y por dimensiones en los cuadros, 8, 9, 10, 11 y gráfico 2.

Cuadro 8
Dimensión. Lo sociológico

Ítem	Indicadores	Alternativa	Favorable	
			F	%
18	Relaciones sociales	¿Tienes o has tenido alguna relación con hablantes nativos fuera de clase?	24	66,6
19,20,21	Comprensión de los actos sociales	¿Has vivido en el país de la lengua que aprendes o cualquier otro donde se emplea dicha lengua?	-	-
		¿Has visitado el país de la lengua que aprendes con el propósito de vacaciones, visita de trabajo, intención de estudios?	36	100
		¿Es importante saber otra lengua aparte de la lengua materna?	36	100
		Promedio Total	66,67%	

Fuente: Salazar (2014)

En el cuadro anterior se confirma en un 66,66 por ciento que los participantes han tenido contacto con hablantes nativos de la lengua que estudian. Ninguno ha vivido ni visitado el país de la lengua que se estudia; lo cual produce que el 100 por ciento manifieste interés por conocer el país de la lengua extranjera que se aprende que les permita mantener apertura otra cultura; así mismo consideran en un importante aprender otra lengua aparte de la materna. El promedio favorable obtenido 66,66 por ciento obtenido para la dimensión evidencia que la influencia de lo sociológico en el aprendizaje de la lengua puede considerarse buena con tendencia a aceptable.

Cuadro 9

Dimensión. Lo antropológico

Ítem	Indicadores	Alternativa	Favorable	
			F	%
22,23,24, 25,26,27	Comportamiento individual	Practicar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto	36	100
		Me gustaría aprender varias lenguas extranjeras.	36	100
		No creo que sea necesario aprender lenguas extranjeras en la universidad. Debería ser optativo.	—	—
		¿Te sientes mal si te equivocas al hablar?	18	50
		Aprender un idioma te genera ansiedad	18	50
		Estás consiente de que tu actividad depende del logro de tu aprendizaje	36	100
		Promedio parcial	66,66	
28,29	Comportamiento grupal	Buscas practicar la lengua aprendida sistemáticamente como te es posible	36	100
		Evades la comunicación oral ante el grupo de clases	24	66.67
		Promedio parcial	83,33	
30,31	Hábitos	Si planificaras vivir un tiempo en otro país, harías un gran esfuerzo por aprender la lengua del país	36	100
		¿Algunos hábitos de tu lengua materna interfieren en tu aprendizaje de la lengua extranjera?	—	—
		Promedio parcial	50	
		Promedio total	66,67%	

Fuente: Salazar (2014)

De acuerdo al 100 por ciento de los actores expresó que practicar una lengua extranjera es una experiencia que disfrutan; por tal razón les agradaría aprender varias lenguas extranjeras. No obstante, ninguno considera que sea necesario aprender una lengua extranjera en la universidad, por lo que la decisión de estudiarla debería ser voluntaria. El 50 por ciento dice sentirse mal si se equivocan al hablar y hasta les produce ansiedad; y están conscientes en un 100 por ciento que su aprendizaje depende de sí mismos.

El promedio favorable obtenido; 66,6 por ciento, para la dimensión evidencia que el comportamiento individual es bueno con tendencia a aceptable según la escala Ad Hoc asumida. En el segundo indicador relacionado con el comportamiento grupal los informantes revelaron en un 100 por ciento que busca practicar la lengua aprendida de manera sistemática tanto como le es posible, y un 66,67 por ciento manifestó no evadir, ni evitar la comunicación oral ante el grupo de clases; el promedio favorable derivado; 83,67 por ciento, demuestra que es bueno el comportamiento grupal.

En atención al tercer indicador, el 100 por ciento afirmó que si planificaran vivir un tiempo en otro país realizarían un mayor esfuerzo por aprender la lengua del país. Todos están conscientes de que algunos hábitos de la lengua materna interfieren en su aprendizaje de la lengua extranjera; lo cual en ocasiones es desfavorable para aprender con rapidez pero se puede superar con la práctica.

El promedio favorable obtenido; el 50 por ciento, para el indicador refleja que los hábitos son aceptables. El promedio favorable integrado de los indicadores obtenido, 66,67 por ciento evidencia que lo antropológico puede ser calificado de bueno con tendencia a mejorar.

Cuadro 10.

Dimensión. Lo semiológico

Ítem	Indicadores	Alternativa	Favorable	
			F	%
32,33	Connotaciones culturales	El conocimiento de las costumbres (comida, vestimenta, horarios) del país origen de la lengua que se aprende favorecen tu aprendizaje	18	50
		Te identificas con la cultura del idioma que aprendes	36	100
		Promedio parcial	75	
34	Comprensión de los significados culturales	Analizas tu propio lenguaje y el de los otros	36	100
		Promedio parcial	100	
		Promedio total	87,5	

Fuente: Salazar (2014)

Para el 50 por ciento de los estudiantes encuestados las connotaciones culturales tales como hábitos, vestimenta y actividades cotidianas; las cuales representan lo semiológico de una cultura, favorecen la apropiación de la lengua extranjera; esto tal vez se deba a la influencia que genera el contacto a través de los medios tecnológicos y publicidad en cuanto al vestir y su significación social.

Por ello el 100 por ciento reconoce identificarse con la cultura del idioma que aprende. El promedio favorable obtenido para esta sub dimensión, en un 75 por ciento evidencia que la influencia de las connotaciones culturales para el grupo estudiado es buena.

La repercusión que tuvo el indicador comprensión de los significados culturales en los estudiantes fue de un 100 por ciento; confirma esto lo anterior, en cuanto que el acercamiento entre culturas pasa por el analizar el propio lenguaje y el de los otros; a efectos de encontrar un punto de convergencia. La comprensión, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural, y por ende de sus significados, por parte de los miembros de una sociedad lleva a un enriquecimiento cultural, al respeto mutuo y mejor convivencia social.

De acuerdo a Hall (1978) en muchos casos la diversidad cultural de una sociedad se puede manifestar a través del lenguaje por medio de distintos idiomas, dialectos o acentos en una determinada zona. En tal sentido, la diversidad cultural y lingüística es una de las características de muchas de las sociedades actuales. Los fenómenos de migratorios y el aprendizaje de idiomas contribuyen a esta expansión y diversificación de los significados culturales.

El promedio favorable obtenido para esta dimensión, 87,5 por ciento producto de los dos indicadores evidencia que lo semiológico puede ser calificado como bueno según la escala Ad Hoc tomada.

Cuadro 11

Dimensión. Lo educativo

Ítem	Indicadores	Alternativa	Favorable	
			F	%
35,36,37	Estrategias	Las estrategias utilizadas incentivan la participación.	18	50
		Las actividades de aprendizaje giran en torno a los actos sociales.	30	83,33
		Se promueve el trabajo grupal En la enseñanza de la lengua extranjera.	20	55,55
		Promedio parcial	62,96	
38,39,40,41,42	Actitud del docente	El docente despierta la curiosidad por la lengua estudiada	30	83,33
		El docente propone situaciones de comunicación real.	30	83,33
		El profesor incentiva actividades que favorecen la comunicación y el uso real del lenguaje.	24	66,66
		El docente corrige los errores orales u escritos de manera severa en público.	18	50
		El docente crea un clima de confianza para el aprendizaje del idioma	18	50
		Promedio parcial	66,66	
		Promedio total	64,8	

Fuente: Salazar (2014)

El éxito de muchas actividades educativas apunta hacia las estrategias empleadas por el docente de idiomas; en tal sentido, el indicador estrategias arrojó que en un 50 por ciento los informantes se sienten motivados a participar con las estrategias empleadas por sus docentes las cuales giran en 83,33 por ciento en torno a los actos sociales indispensables para desenvolverse con naturalidad en escenarios reales.

En tal sentido, según los actores, el docente de la FaCE UC promueve el trabajo grupal en 55,55 por ciento en la enseñanza de la lengua extranjera francés o inglés. El promedio favorable obtenido para este indicador, 64,8 por ciento, evidencia que las estrategias utilizadas por el docente a juicio de los estudiantes encuestados pueden ser calificadas como buenas.

De aquí que el dinamismo o acción de las estrategias docentes son elemento de éxito, por cuanto la complementariedad e integración del grupo hace de las actividades de clase, con el idioma en vivencia intra, un espacio de sumersión lingüística; donde el estudiante de esta forma se siente estimulado para el aprendizaje significativo y actualizado. Confirma esto a juicio de la investigadora que las estrategias en su diversidad son de vital importancia para la apropiación de la lengua extranjera, al considerar que la construcción de un clima de confianza entre el grupo aprendiz es fundamental en toda clase de idiomas.

En el indicador actitud del docente, el 83,33% de los estudiantes encuestados opinan que se despierta su curiosidad por la lengua estudiada; quizás porque propone situaciones para la comunicación real. Los informantes expresaron en 66,66 por ciento que el profesor incentiva actividades que favorecen la comunicación y el uso real del lenguaje. En relación con la corrección de los errores orales u escritos el 50 por ciento manifestó que el docente no lo realiza de manera severa en público y el mismo porcentaje que crea un clima de confianza para el aprendizaje del idioma. El promedio favorable obtenido para la dimensión 66,66 por ciento productos de la integración de los dos indicadores demuestra que lo educativo puede considerarse bueno.

Cuadro 12. Variable Factores intervinientes en el aprendizaje de una lengua extranjera

Dimensiones	% Favorable
LS = Lo Sociológico	66,67
LA = Lo Antropológico	66,67
LSE = Lo Semiológico	87,50
LE = Lo Educativo	66,67
Promedio	71,41

Fuente: Salazar (2014)

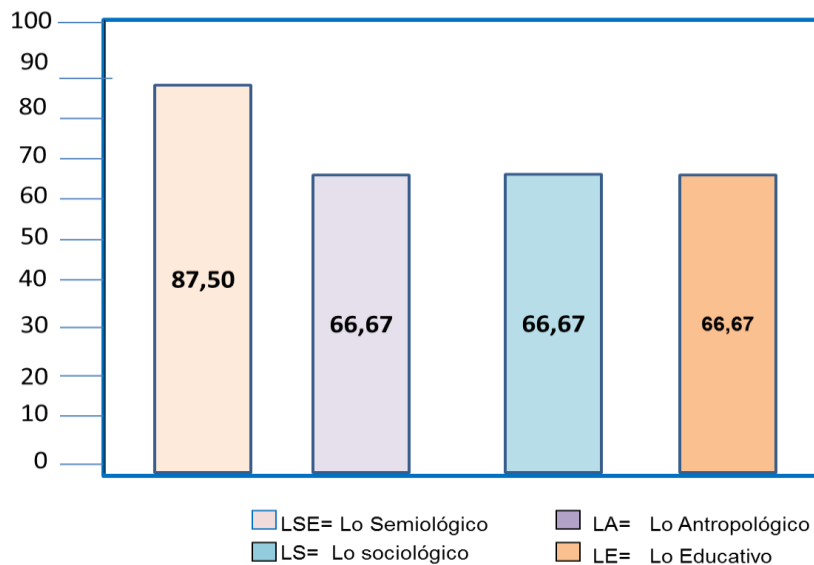


Gráfico 2: Variable Factores Intervinientes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Fuente: Salazar (2014)

El cuadro 12, el gráfico 2 y el promedio favorable obtenido para la variable, evidencia que los factores intervinientes pueden ser considerados buenos según la opinión de los encuestados, siendo la mayor fortaleza lo semiológico y lo sociológico, lo antropológico y lo educativo en igual proporción. Llama la atención estos resultados sobre todo porque lo sociológico son condiciones externas al proceso educativo propias de las limitantes de los estudiantes que no han podido o no han sabido aprovechar las oportunidades de conocer otras culturas, No obstante, lo educativo es inherente a los docentes en particular, pero a su vez es una oportunidad porque es donde se puede intervenir y en tal sentido el producto final de la investigación.

Al respecto Caballero y Cuadrado (2007:505), en el aprendizaje de una lengua extranjera son “la lengua meta que será el objeto de aprendizaje, el sujeto de aprendizaje que es el elemento clave de todo el proceso y el contexto (social)”. La

enseñanza de la lengua no puede llevarse a cabo sin tener en consideración las comunidades y los entornos socioculturales.

En este aspecto son fundamentales los aportes de la sociolingüística ya que es la disciplina que mejor conoce el contexto social por lo que está vinculada a los procesos de adquisición de lenguas y su enseñanza/aprendizaje con todas sus implicaciones sociales, culturales, comunicativas y puramente lingüística que conlleva. De acuerdo a esta disciplina la dificultad reside, no en la apropiación lingüística, sino en la adquisición intercultural correspondiente y en el aprendizaje de los usos asociados con los diferentes usos lingüísticos. El cuadro 13 y gráfico 3 a continuación presentan los resultados integrados de las dos variables.

Cuadro 13
Integración de Variables

Variables	% Favorable	Juicio Cualitativo
Competencias Lingüísticas	65,4	Bueno - aceptable
Factores Intervenientes en el aprendizaje de una lengua extranjera	71,41	Bueno

Fuente: Salazar (2014)

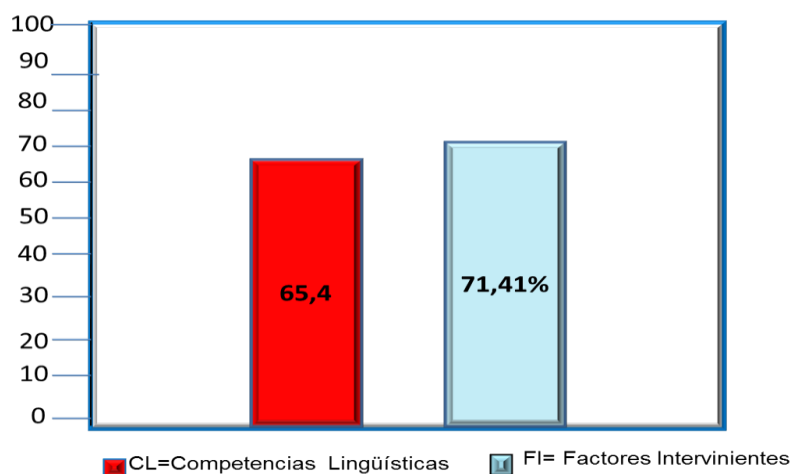


Gráfico 3: Integración de Variables
Fuente: Salazar (2014)

Los resultados representados en el cuadro 12 y gráfico 3 evidencian que al contrastar los resultados cuantitativos obtenidos para ambas variables permiten emitir un juicio cualitativo, desde lo cual se puede inferir que las dificultades presentes en las competencias lingüísticas son influenciadas por los factores intervinientes que no permiten a corto plazo superar los intrínsecos del estudiante y su contexto sociocultural.

En este orden de ideas, la diferencia fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera es que a pesar de conseguir una comunicación eficaz no se obtiene rápidamente el mismo grado de éxito que con la lengua materna, y es que la primera siempre se consigue en un ambiente natural de comunicación e interacción, donde el niño va construyendo poco a poco su competencia lingüística, no recibe correcciones gramaticales, no se le explica lo que es un fonema o lo que es una palabra. El aprendizaje de una lengua extranjera se da en un contexto institucional o formal en el que se halla inmerso el método de enseñanza que se utiliza.

De ahí que según Caballero y Cuadrado (2007) una de las pendientes en la enseñanza de la lengua extranjera es cómo producir las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan la lengua estudiada como si se tratara de una situación natural. En la misma línea discursiva Dolz (2003) si el uso de una lengua está limitado a la institución educativa, hay que insistir en su concepto de instrumento de comunicación, razón por la cual se propone que la lengua extranjera no sólo sea el objeto de aprendizaje, sino que se tenga en cuenta su uso lingüístico y se la utilice como instrumento de trabajo.

Lo anteriormente expuesto conlleva a iniciar un diálogo pedagógico entre todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua; sino establecer conexiones entre pensamiento y práctica, lo que va a enriquecer los saberes pedagógicos propios con los saberes de los demás.

Hallazgos Cualitativos

En cuanto a los docentes, éstos se mostraron abiertos a la investigación. Cada uno dio su visión con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera. De sus respuestas se

logró extraer información valiosa con relación al caso revisado. En las matrices 1a, 1b, 1c y 1d se presentan resumidos los hallazgos cualitativos del estudio. De cada matriz surgieron categorías emergentes que sirvieron de insumo para el análisis cualitativo posterior.

Matriz 1a: Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Tópico	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Influencia sociocultural de una lengua extranjera en los procesos cognitivos de asimilación del aprendiz	Tomando en cuenta que la estructura social transforma las posibilidades lingüísticas en códigos específicos de habla, lo sociocultural de la lengua extranjera facilita la transformación verbal y la elaboración de la experiencia individual, a los efectos de hacer de hacer las distinciones y diferencias que una jerarquía conceptual compleja del idioma atado al contexto, describir la expresión simbólica de las intenciones de su forma verbal facilitando los procesos cognitivos de asimilación del aprendiz.	Partiendo del hecho de que la enseñanza de un idioma extranjero no está apartada de la cultura de dicho idioma, se puede decir que en muchos casos hay que explicar cómo influye la cultura en ciertas expresiones idiomáticas o costumbres de manera de que haya un mayor entendimiento del idioma. Por lo cual, el conocimiento de aspectos culturales es importante en la enseñanza y asimilación del idioma extranjero que se está estudiando.	El aprendizaje de una a lengua extranjera es impulsado por la motivación; sea personal, académica o profesional. En este sentido, lo sociocultural siempre está presente. En mi trayectoria profesional como profesor he tenido que hacer contacto con otras culturas; y las expresiones de cada una de ellas me han marcado en cuanto a lo cotidiano, social. Cuando cursé mi licenciatura y luego viajé el aprendizaje se reforzó con la asistencia a talleres, conferencias, simposios; además de cursos internacionales que me permitieron relacionarme con otras personas y sus hábitos de pensar.

Categorías emergentes de la matriz 1a

Las categorías emergentes fueron: Posibilidades lingüísticas, transformación verbal, jerarquía conceptual compleja, expresiones idiomáticas propias, lo cultural importante, identidad social.

Matriz 1b Aprendizaje de una lengua extranjera

Tópico	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Intervención de la dimensión intercultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.	La dimensión intercultural interviene en la asimilación de forma enriquecedora, continua y articulada sobre la manera de enseñanza con relación a la percepción de la identidad social en los códigos lingüísticos hablados y elaborados en el manejo del lenguaje según el estadio o nivel de enseñanza, transformando sus categorías fundamentales del ámbito psíquico y cultural referentes de una lengua extranjera.	A pesar de que algunos estudios muestran que la producción de errores debido a la transferencia es más grande cuando hay una cercanía mayor entre los idiomas y las culturas, y que a mayor distancia entre los idiomas y la cultura menor producción de errores. Es importante resaltar, que para entender los usos de algunas expresiones idiomáticas es necesario conocer el contexto cultural en el que ésta se desarrolla. Además, de que la diferencia intercultural puede crear interferencia en el proceso enseñanza aprendizaje y por ende en la comprensión del contexto en que algunas expresiones idiomáticas se desarrollan. De esta forma se puede decir que la dimensión intercultural tiene una gran influencia e importancia en el proceso enseñanza aprendizaje del idioma.	Lo intercultural es lo mejor de aprender una lengua extranjera, pues permite acercarse al pensamiento de otro, de su cultura social. Cuando esto ocurre el aprendizaje se hace más fácil, ya que está ligado a la motivación, al interés del intercambio. Se puede vivenciar, a través de lo que se llama alteralidad, con la cultura de la lengua que se aprende; de esta manera se apreciaría la belleza del idioma, unido al hecho que se hará fácil a causa de la nueva significación que brindaría la comprensión de los actos reales.

Categorías emergentes de la matriz 1b

Las categorías emergentes de esta matriz 1b fueron: Pedagogía vivencial, aprendizaje auténticos, estrategias diversas, nuevas formas de expresión lingüística, reflexionar sobre la práctica, investigación de los procesos cognitivos, formas espontaneas, metodología variable, bagaje cultural, diferentes recursos didácticos y teoría-práctica.

Matriz 1c Aprendizaje de una lengua extranjera

Tópico	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Metodología a seguir para el aprendizaje de una lengua extranjera	La socialización de la pedagogía es condición necesaria para generar auténticos aprendizajes en el aula, de allí que la metodología no es lo más importantes son las estrategias diversas; las cuales incluyen sus propios pasos o eventos a cumplir para que el aprendiz adopte nuevas formas de expresión lingüística ajustadas a sus procesos de apropiación de un lenguaje.; allí que el facilitador más que preocuparse por seguir una metodología específica debe reflexionar sobre su práctica e investigar sobre los sucesos que se presentan en el aula y en cada estudiante, con relación a los procesos cognitivos desarrollados para la comprensión del lenguaje que se reseña; en donde debe prevalecer la forma espontánea en la adquisición y dominio de los códigos del habla extranjera que se aprende.	A pesar de que cada área de enseñanza aprendizaje requiere de una metodología específica, considero que el método a utilizar depende del objetivo que se pretende alcanzar, así como del tema que se está enseñando. En muchas ocasiones la metodología varía según el tema y los objetivos específicos.	Considero que un buen bagaje cultural permite la comprensión en contexto de la idiosincrasia de los pueblos; lo que permite al momento de enseñar manejar diferentes recursos intelectuales y académicos (didácticos) que permitan adecuarse al nivel de los cursos de lengua extranjera, por lo que el aprendizaje del estudiante logra ser más significativo y el contexto teórico práctico se da con mayor facilidad.

Categorías emergentes de la matriz 1c

Las categorías emergentes de esta matriz 1c fueron: Pedagogía vivencial, aprendizaje auténticos, estrategias diversas, nuevas formas de expresión lingüística, reflexionar sobre la práctica, investigación de los procesos cognitivos, formas espontaneas, metodología variable, bagaje cultural, diferentes recursos didácticos y teoría-practica.

Matriz 1d: Aprendizaje de una lengua extranjera

Tópico	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Didáctica empleada por el docente en la enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera	La didáctica es el arte de enseñar, y enseñar es dejar aprender, por ello mi experiencia en la enseñanza del idioma extranjero(inglés) se ha concentrado en facilitar estrategias cognitivas y metacognitivas que permita percibir la expresión simbólica de la intención de la forma verbal que se presenta con respecto al idioma; esto me ha permitido prever los elementos sintácticos que servirán para organizar el discurso significativo del habla tanto oral como escrito; con base a la experiencia individual de cada aprendiz; lo que conduce a formas de socialización dirigidas a orientar el acceso a los códigos elaborados del habla diferentes al lenguaje materno y considerando que el sentido global del mensaje es lo que confiere profundidad y sentido a cada signo que codifica la estructura expresiva de la forma verbal presentada.	Principalmente se utiliza en método traducción gramatical (grammar translation), unido al enfoque comunicativo y al aprendizaje significativo	Deben considerarse los aportes de diferentes enfoques; en el área adecuada y las características socioculturales de los grupos a los cuales les serán impartidas esa lengua extranjera. Además como docente estar claros en los niveles de enseñanza del idioma; hoy día contar con los recursos tecnológicos que permitan lograr el aprendizaje, para lo cual las instituciones deben garantizar los recursos económicos y didácticos pertinentes.

Categorías emergentes de la matriz 1d

De la matriz 1d surgieron las categorías: Enseñar es aprender, estrategias cognitivas y metacognitivas, intención de la forma verbal, prever los elementos sintácticos, organizar discursos significativos, experiencia individual de cada estudiante, orientar el acceso a códigos diferente, sentido global del mensaje, aducción gramatical, enfoque comunicativo, diferentes enfoques, características socioculturales de los grupos, recursos tecnológicos.

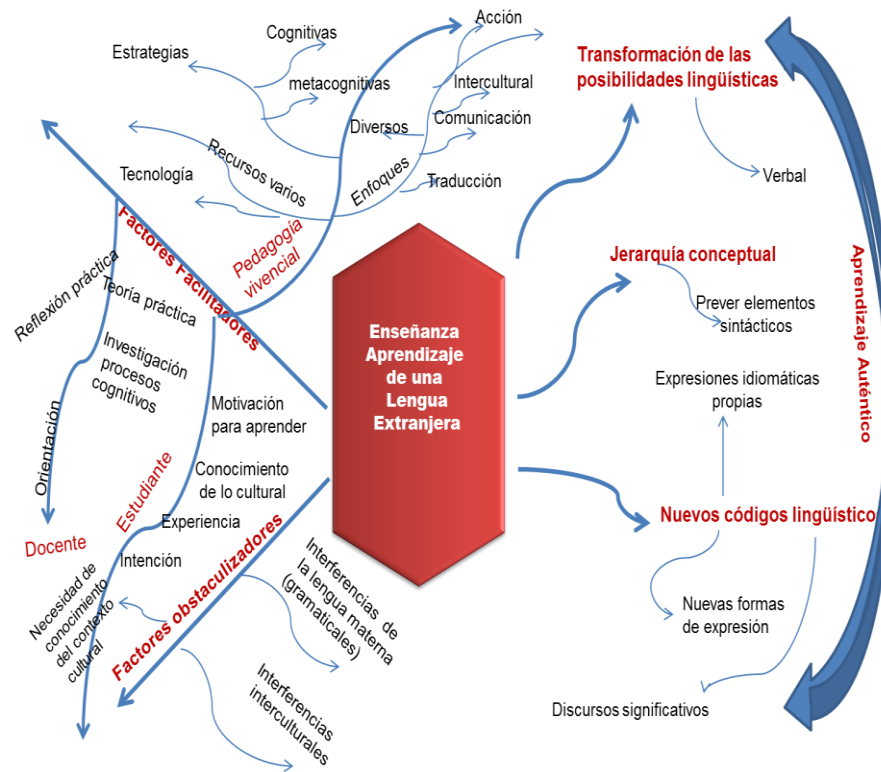


Figura 5: Estructuración general de categorías
Fuente: Salazar (2015)

En la estructuración de la Figura 5, se evidencia que el aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo a los profesores actores, ocurre en tres categorías principalmente: transformación de las posibilidades lingüísticas que implica la transformación verbal; la jerarquía conceptual que puede establecer el estudiante, al prever los elementos sintácticos, así como nuevos códigos lingüísticos que se manifiestan en expresiones y discursos significativos.

Tales planteamientos reafirman los planteamientos de algunos autores, tales como: Swain y Lapkin (1998) en cuanto a que la lengua es, simultáneamente, un medio de comunicación y una herramienta para pensar. Es decir que los estudiantes reflexionan sobre la lengua durante la realización de una tarea. Cuando los

estudiantes tienen un cierto grado de apropiación de la lengua, aun siendo de diferentes niveles de aprendizaje, son capaces de modificar o transformar una producción lingüística.

Lograr tales competencias significa disminuir los factores obstaculizadores, a saber las interferencias que se manifiestan por las diferencias culturales entre la lengua materna y extranjera. Al respecto señala Menéndez (2002: 98) que “si incluso los hablantes nativos de su propia lengua pueden encontrar dificultades comunicativas de tipo cultural/ contextual cuando salen de su entorno habitual, no ha de sorprendernos que estos aspectos puedan constituir un serio impedimento para la comunicación de un aprendiz de L2” Esto porque la lengua es local, está sometido a los imperativos del contexto.

Otro factor que obstaculiza el aprendizaje de una lengua extranjera a efecto de los actores-docentes del proceso de investigación son las interferencias gramaticales de la lengua materna. En este aspecto, la interferencia según Loffler (1997) se refiere a las variaciones con respecto a la norma de una lengua causada por la familiaridad con la lengua materna. Estas variaciones son más evidentes y frecuentes en el sistema fonético, morfológico, sintáctico y algunas áreas léxicas. Mientras más diferencias existen entre una lengua y otra, mayor será la posibilidad de interferencias.

No obstante, para Puente y Chacón (2011), más que tener una influencia negativa o de interferencia como lo plantearon los estructuralistas, cuando esta se usa como estrategia de mediación del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera sirve de andamiaje para que el aprendiz comprenda y se apropie de la lengua extranjera. En consecuencia, se hace necesario replantear el uso de la lengua materna en clase de lengua extranjera, y considerar la posibilidad de que el uso adecuado y oportuno de esta tendrá un efecto positivo en el proceso de apropiación de la lengua extranjera.

La tercera categoría que emerge en la estructuración de la información producto de la entrevista a los docentes actores de la investigación es lo que he denominado

factores facilitadores evidenciado en tres categorías: estudiantes, docentes y pedagogía vivencial.

En cuanto a los estudiantes surgieron como factores facilitadores su intención comunicativa, su experiencia previa en cuanto al manejo de la lengua, la necesidad del conocimiento del contexto social y de lo cultural, así como la motivación para aprender. En relación con los docentes los factores facilitadores son la reflexión sobre su práctica, la clase teórica práctica, la necesidad de investigación y asumir la docencia como orientación. Para lo que se denominó pedagogía vivencial resultaron diversos enfoques, entre estos el método intercultural, la traducción y el comunicativo. Así como estrategias cognitivas y metacognitivas e igualmente recursos varios, entre estos los tecnológicos.

Desde esta óptica, Sagaz (2010) plantea que los buenos docentes son humanos, amigables y comprensivos, saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y la universidad, tienen confianza en la capacidad de los estudiantes, no los culpa del fracaso, ya que saben que para que se dé dicho fracaso han entrado en juego muchos factores. También logran la participación de los estudiantes involucrándoles afectiva e intelectualmente. Para conseguir la actividad mental hace preguntas reflexivas y abiertas que se encadenan con los aportes de varios estudiantes, favorece el aprendizaje cooperativo y colectivo.

Está consciente que los principales protagonistas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera son los estudiantes por eso debe estimularlos, motivar y brindar oportunidades que se expresen dentro del aula. El docente debe diseñar y poner en práctica actividades participativas, utilizando estrategias y recursos diversos. Además reconocer que es el propio estudiante el que elabora sus competencias lingüísticas, el que habla es toda la persona, en su dimensión social que hay que considerar para conseguir la integración de lo sociolingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje y más lejos aún, en las distintas teorías del aprendizaje de lenguas.

Fase Constructivista-Integrativa

Para lograr los productos de esta fase que culmina con la teorización que se presenta en el último momento de esta tesis, realizó la triangulación de los resultados cuantitativos, hallazgos cualitativos y los aportes de los teóricos en función de las categorías que germinaron en ambos grupos de informantes, en las matrices 2, 3 y 4 según las categorías.

Matriz 2

Triangulación. Categoría: Competencias Lingüísticas

Estudiantes	Docentes	Autores
En relación con la comprensión oral 100% de los estudiantes ejercitan el vocabulario para entender la lengua que aprenden, trata de entender el idioma aun cuando no poseen el conocimiento necesario y buscan comprender las expresiones de la lengua. Sin embargo, sólo el 50 % práctica la pronunciación, procurando hablar con otras personas y empleando términos nuevos en situaciones orales; así mismo que utiliza la información que sabe para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no lo conoce algún palabra y se preocupa porque su producción escrita tenga el estándar exigido.	El docente la señala que se debe lograr que “el aprendiz adopte nuevas formas de expresión lingüística ajustadas a sus procesos de apropiación de un lenguaje; en donde debe prevalecer la forma espontánea lo que facilita la transformación verbal a los efectos de hacer las distinciones y diferencias que una jerarquía conceptual compleja del idioma exige para facilitar los procesos cognitivos de asimilación.	De acuerdo a Barbera y col (2008) la comunicación en las lenguas extranjeras está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en una gama apropiada de contextos .También necesita de la mediación y entendimiento intercultural y es sólo una parte de la competencia en comunicación lingüística en general.

Fuente: Salazar (2015)

Es evidente en estos planteamientos que el aprendizaje de una lengua extranjera es reconocido como una competencia clave en el contexto universitario, más aún, si se trata de futuros docentes del área. En tal sentido que para facilitar su adquisición como una competencia real y efectiva es indispensable cambiar el enfoque y la motivación detrás de su aprendizaje.

Esto involucra para Ladrón (2013) dejar de ver el idioma como un requisito académico y verlo como una competencia que a su vez integra otras muy valiosas, tales como culturales(capacidad de ser sensibles ante las diferencias mediante el respeto, la tolerancia y aceptación de la otredad); académicas (autonomía, acceso a mayores y más diversas fuentes de información, independencia, entre otras); sociales (interacción, intercambio de ideas y opiniones) y las competencias comunicativas inherentes a la lengua, tanto en su sistema (lingüísticas) como pragmáticas y sociolingüísticas. Los profesores deben fomentar esta visión y apoyarla en su clase.

Matriz 3. Triangulación. Categoría: Enseñanza/Docente

Estudiantes	Docentes	Autores
El 50% los estudiantes opina que las estrategias utilizadas incentivan la participación; el 83,33% plantea que el docente despierta la curiosidad por la lengua estudiada y propone situaciones de comunicación real. No obstante, el 50% manifestó que el docente crea un clima de confianza para el aprendizaje del idioma, pero igualmente corrige de manera severa en público los errores orales y escritos.	Para el docente 1 lo más importantes son las estrategias diversas de allí que más que preocuparse por seguir una metodología específica debe reflexionar sobre su práctica. Por su parte, el docente 2 indica que el método a utilizar depende del objetivo que se pretende alcanzar, así como del tema que se está enseñando. El docente 3, al momento de enseñar se debe manejar diferentes recursos intelectuales y didácticos. Considerar los recursos tecnológicos y los aportes de los diferentes enfoques.	Según Richards (1997) el método es una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción con que se enseña y aprende la lengua. Para Hernández (2000:152) “los métodos serán más abiertos y menos estandarizados y hacia un eclecticismo informado que abrirá espacio para que metódicas que incorporen lo más positivo de los diferentes aportes de la psicología”

Fuente: Salazar (2015)

De los hallazgos es posible evidenciar que el método idóneo y único es una utopía inalcanzable; en consecuencia se deben emplear métodos de trabajo en el aula y autoestudio, aprendizaje accidental y menos gramática, entender los errores como parte del proceso, con actividades que se centren más en valores, sentimientos y comunicación interpersonal.

Desde este punto de vista, en las últimas décadas se ha producido un camino de perspectiva en el cómo se enseña y cómo se aprende, lo que redefinió el significado del método en una forma más compleja. Surge así la teoría de la complejidad que según Morin (1994) se puede aplicar a la enseñanza de las lenguas. En este caso particular con base, a la visión transcompleja se asume la integración de métodos.

Es indudable que es imposible desvincular la enseñanza del aprendizaje ya que ambos procesos están íntimamente interrelacionados. La enseñanza se desarrolla habitualmente en un entorno complejo e incierto en el que confluyen diversas circunstancias imprevisibles que pueden interferir significativamente en el desarrollo de la práctica docente. Esto supone una constante reflexión sobre la acción docente. La realidad cambiante del aula exige de la creatividad del docente a fin de hacer frente y superar los desafíos y dificultades de determinadas situaciones de enseñanza Y de aprendizaje.

Desde este punto de vista y en la visión transcompleja los roles de los profesores y los estudiantes se complementan, dando a los estudiantes un papel más activo, dándole una mayor iniciativa. De acuerdo a Rubio y García (2012:7)” los profesores tienen que ser conscientes de los aspectos más difíciles de aprender un segundo idioma y harán que los estudiantes conozcan las dificultades compartiendo esta información con ellos y, más importante aún, los métodos más útiles y las técnicas para superarlos”.

Matriz 4

Triangulación. Categoría: Contexto

Estudiantes	Docentes	Autores
El 66% de los estudiantes ha tenido alguna relación con los habitantes nativos de la lengua que estudia, pero ninguno ha visitado ningún país donde se hable esa lengua. El 50% considera que el conocimiento de las costumbres del país de origen de la lengua que estudia favorece su aprendizaje.	El docente 2 afirma que el conocimiento de los aspectos culturales es importante en la enseñanza y asimilación del idioma extranjero. Así mismo para entender los usos de algunas expresiones idiomáticas es necesario conocer el contexto cultural en el que ésta se desarrolla. Por su parte el docente 3 dice "con la cultura de la lengua que se aprende; se apreciaría la belleza del idioma, unido al hecho que se hará fácil a causa de la nueva significación que brindaría la comprensión de los actos reales"	El contexto según Gholami (2012) provee oportunidades de aprendizaje que elevan los logros de los estudiantes. Estos aprenden una lengua mediante la interacción social; sin embargo, el significado del contexto social es mayormente ignorado. Según esta autora el contexto va a influenciar la motivación del estudiante. Además existen dos posibles oportunidades de aprendizaje, la formal y la informal las cuales también son influenciadas por el contexto. Por su parte Sánchez (1999:26) señala que " aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado y se da y se dará un sinfín de actuaciones culturales"

Fuente: Salazar (2015)

Los planteamientos de los autores citados en la matriz 4; página anterior, confirman lo dicho por los estudiantes y los docentes referente a la influencia del contexto social y cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que obliga a encuadrar su enseñanza en un determinado contexto social y cultural. Para Rodríguez (2005), los estudiantes necesitan adquirir además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociocultural y sociolingüística, una auténtica competencia intercultural en la lengua meta.

Esta competencia será la que impedirá desarrollar comportamientos verbales y no verbales inadecuados. Según Olivares (2000) esta competencia sociocultural se ha basado en un modelo nativo que se limita a la presentación de una serie de elementos culturales estáticos sin profundizar en sus significados. De ahí que cita a Byram (1995) para señalar que la competencia intercultural debe incluir: *savoir être*, esto es un cambio de actitud; *savoirs*, es decir la adquisición de nuevos conceptos y *savoir-faire*, a saber, el aprendizaje a través la experiencia.

De aquí que la investigadora, Salazar (2013) plantea que el lenguaje, y en especial el aprendizaje de una lengua extranjera, se vuelve complejo al ser llevado al sistema social, que su aprendizaje envuelve la utilización de toda la información disponible: psicológica, lingüística, afectiva antropológica, filosófica; es decir una intervención transdisciplinaria.

MOMENTO VII

EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA

Presentación

Considerando que una tesis doctoral tiene como propósito cardinal la creación teórica y que para Medina (2010:4), “una tesis doctoral teje teorías no soluciones”. De aquí que el estudio que se despliega se ideó como intención general: generar una aproximación teórica acerca del aprendizaje de una lengua extranjera desde una visión transcompleja.

Según Strauss y Corbin teorizar (2002:24), “implica no sólo intuir o concebir ideas, conceptos, sino también formularlos en un esquema lógico y explicativo”. Envuelve un proceso de imaginación creativa, de construcción y reconstrucción, donde los conceptos alcanzan significados nuevos, se vinculan de nuevas formas. Ello demanda un trabajo permanente de reflexión, de emprender multiplicidad de caminos, de indagar variedad de mapas e itinerarios, hasta encontrar el que más se ajusta a la realidad investigada, desde su complejidad, en función de los actores y la visión de la investigadora.

Los resultados cuantitativos y los hallazgos cualitativos, tabulados, categorizados, analizados e interpretados exhaustivamente, tal como se expuso en el momento anterior, son representados conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes, para intentar construir una visión integral de la realidad observada.

En tal sentido, la tesis que fue argumentada a lo largo del texto y cuyo producto final, se presenta en este momento, sustenta que es posible lograr el aprendizaje de una lengua extranjera si se asume una visión transcompleja.

Lo cual implica por una parte, la consideración de la multidimensionalidad de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y por la otra, como consecuencia, valorar los aportes transdisciplinarios de varias ciencias.

La producción teórica que se presenta se razona en función de la finalidad de las tesis doctorales en cuanto que el proceso de investigación implica producción de conocimientos, en esta fase del estudio el investigador debe generar y/o representar una nueva estructura conceptual y lingüística, así como una representación de la complejidad y multiplicidad de la realidad que emerge. Desde este criterio la investigación doctoral totaliza un esfuerzo intelectual para la construcción de conocimientos sobre una realidad, interpelándola libremente dentro de su propio pensamiento y desde las distintas posibilidades paradigmáticas.

En tal sentido la investigadora como profesora de la Mención Francés en Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, razona el aprendizaje de una lengua extranjera desde una postura transcompleja como cosmovisión de complementariedad educativa y al cual se ha dedicado en los últimos seis años.

Fundamentación

A tales efectos es necesario intentar exponer los fundamentos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos de la aproximación teórica que se presenta.

Fundamentos Ontológicos

Lo ontológico se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales. Es el estudio del ser en general, partiendo de que el mundo está hecho de formas múltiples, pero

todas en cuanto son, participan de las categorías del existir, es decir del ser. Por ello la necesidad de pensar desde el punto de vista de la complejidad, de cara a la asunción que el mundo, en definitiva la realidad es compleja.

De modo que la complejidad no es un adjetivo, es un sustantivo, es la propia trama, naturaleza y contenido de lo real. Desde este punto, se adopta una ontología sistémica que según Bunge (1995:7), “es un enfoque que se caracteriza por concebir todo objeto como una totalidad compleja, o como un componente dentro de un contexto complejo”. Esta vía para abordar la realidad evita las visiones sectoriales y simplistas.

Desde esta perspectiva, se abre un horizonte fructífero en posibilidades para pensar el conocimiento, ya que debe convivir con aquellas proposiciones que en un sistema son inexpresables, abriendo la grieta en la completud sistémica al introducir lo incierto, reconociendo que la naturaleza es portadora de riqueza creadora de nuevas estructuras, incluyendo las de lo viviente. En este orden de ideas Lanz (2004), señala que el mundo postmoderno, que no es transitorio, tiene la incertidumbre como condición esencial de su forma de ser.

Trata de asumir, sin mayores problemas, el quiebre de la visión absolutista del mundo y la pertinencia de una pluralidad de enfoques para comprender la complejidad de la realidad y que tales visiones parciales, distintas y hasta contradictorias se pueden leer trenzadas en relaciones de complementariedad. Desde este punto de vista, la realidad en el paradigma de la complejidad es creada y sus características básicas son: posibilidad en determinadas circunstancia y la realidad virtual, resultado de la simulación.

Fundamentos Epistemológicos

Lo epistemológico se relaciona con la definición de conocimiento, de los conceptos relacionados, de las fuentes, de los razonamientos, los tipos de conocimientos posibles y el grado en que cada uno resulta cierto; así como la relación

entre el que interpreta y el objeto interpretado. Plantear los fundamentos epistemológicos de la aproximación teórica construida, hace necesario definir primeramente que es conocimiento.

Etimológicamente conocimiento se produce del verbo *cognoscere* que expresa la realidad de la actividad cognoscitiva donde tiene lugar la generación, concepción y nacimiento de las ideas, en unos fenómenos sucesivos. En este caso se asume como conocimiento complejo, entendido como conocimientos plurales, diálogo entre el saber científico y humanístico, entre saberes profanos, populares, tradicionales y provenientes de otra cultura.

Lograrlo requiere de un pensamiento complejo, capaz de religar estos diferentes conocimientos, así como las diferentes dimensiones de la vida. De esta forma se puede percibir la complejidad de las relaciones existentes entre las partes y el todo, pues los sistemas complejos se entrecruzan, al mismo tiempo en que se auto-eco-organizan y se auto-eco-re-organizan en su dinámica operativa, en sus movimientos diacrónicos y sincrónicos.

De acuerdo a Morín (1994), la organización del conocimiento está hecho por operaciones de enlace (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección y exclusión), análisis y síntesis y todo esto al mismo tiempo, por lo que es un proceso circular, dinámico y recursivo en su propio movimiento. De acuerdo Motta y col (2003), la complejidad como propiedad sistémica, está presente en todos los dominios sistémico-organizacionales de la vida, sea de naturaleza física, biológica, antropológica, social, política o cultural. Es por lo tanto un concepto guía del pensamiento, del conocimiento y de la acción, que afecta a los esquemas lógicos de reflexión y obliga a una redefinición del papel de la epistemología.

Se asume el concepto de ciencia de la creación según Najmanovich (2005), ya que la noción histórica está estrechamente ligada a la creatividad en un mundo

evolutivo complejo. Las teorizaciones actuales han dejado lugar a la diferencia como factor de creación y cambio, de selección de rumbos. La realidad y el individuo constituyen entidades no divididas, su separación serían una distorsión de la realidad y el patrón de vida según Capra (1992), un patrón de red. El sujeto es hoy participe y creador del conocimiento, el mundo es la propia creación simbólico vivencial del sujeto. Desde el enfoque de la complejidad, el sujeto no es meramente un individuo, sino que es una unidad heterogénea y abierta al intercambio, es una organización emergente.

Para Najmanovich (2005.:52), “El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar; es decir, de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y por tanto de construir su realidad”. Para la complejidad es una construcción imaginaria compartida, es un mundo humano, simbólico creado en la interacción multidimensional del sujeto con el mundo del cual forma parte. Es el sujeto complejo que ha producido un giro recursivo fundamental e irreversible.

Desde este punto de vista la epistemología es recursiva, desde la cual es posible pensar espacios curvados sobre sí mismos, reflexivos y complejos, a partir de los cuales se hace inteligible una nueva perspectiva de la subjetividad y de la construcción de los mundos humanos en un devenir constante a partir de interacciones que van conformando a la vez al sujeto y al mundo en un bucle sin fin.

En la postmodernidad están cayendo tanto el mito de la objetividad como el de la subjetividad, y se está derrumbando. Nuevamente según Najmanovich (2005:83) en la complejidad con una “subjetividad caleidoscópica que se produce en una red compleja de interacciones...de un ser humano con su entorno, particular con otras personas...” Desde este punto es necesario renunciar a la descripción o explicación, abandonar toda ilusión de acceder a una teoría, en el sentido de modelos apriorísticos, sino emprender la producción de un sentido contextual.

Desde esta mirada, toda producción teórica es el fruto de la actividad de un sujeto institucionalizado, es decir de un sujeto perteneciente a una comunidad, que produce sentidos en función de modos específicos de relación con y en su contexto.

Fundamentos Axiológicos

Lo axiológico se refiere al papel de los valores en el proceso de producción de conocimientos. Por axiológico según Múnera (2010:148), "se define aquello es valedero, es decir, aceptable, admisible, bien fundado, digno de ser creído y ejecutado". La axiología complementa a la epistemología en su papel de vigilancia de la práctica investigativa. Lo valedero tiene un valor de hecho, relativo porque conlleva la preferencia, no necesariamente racional y más bien ligada a los deseos y a las pulsiones.

Desde este punto de vista se plantea un marco axiológico más consulto con la esencia del ser humano, en consonancia con lo que Morín (2001:244), denomina una ética de la solidaridad y la cooperación humana, definida como "el hacer frente a la dificultad de pensar y vivir". Esta debe pensarse desde la dialógica donde se considere la relación orden-desorden, por cuanto este último incorpora los valores de creatividad, innovación y cambio en la investigación.

De acuerdo al autor citado es dialógica porque con frecuencia debe afrontar la ambigüedad y la contradicción, está expuesta a la incertidumbre del resultado y comporta opción y estrategia. Si esta ética se produce a través de estrategias y opciones, quiere decir que se está hablando de contradicciones que no se superan y suprimen en una unidad superior, de antagonismos complementarios que se mantienen y dan lugar a la complejidad de lo real. En este caso, a la complejidad ética.

La estrategia resulta imprescindible tanto a la hora de la toma de decisiones como para mantener una actitud vigilante hacia sus efectos y consecuencias para tratar de paliarlos, o incluso para revisar y cambiar la decisión tomada, sin renunciar

en ningún caso a fomentar la emergencia de nuevas posibilidades más positivas que las presentes o darse cuenta simplemente, que se habían tomado decisiones equivocadas. Así la ética no dice qué hacer en cada situación posible, sino que, más bien obliga a evaluarlas y guía en cierta medida, con sus criterios, a la hora de desarrollar estrategias y tomar decisiones.

Fundamentos Metodológicos

La fundamentación metodológica, de la aproximación teórica que se presenta, para el aprendizaje de una lengua extranjera que resulta más apropiada es la transdisciplinariedad, como espacio de interconexión entre los saberes, que religue la parte y el todo, el micro y el macro, lo singular y lo universal. De acuerdo a Almeida (1999), las informaciones son los códigos de la dinámica de complejización de cualquier sistema, por lo tanto esos intercambios suceden intra e inter-sistema.

De ahí que cada sistema al recibir la nueva información, promueve la reorganización del patrón anterior, lo que permite la expresión de singularidades. Es la complejidad, constitutiva de la transdisciplinariedad, que liga y religa el hombre a la naturaleza y a la cultura, el sujeto al objeto del conocimiento. De este modo la transdisciplinariedad es de acuerdo a Morace (2009), un principio epistemológico de reorganización del saber, que auxilia el pensamiento, que facilita la comprensión de la realidad, promoviendo el rompimiento de barreras y el traspaso de fronteras al reconocer las posibilidades de un trabajo en las interfaces, al facilitar la migración de conceptos de una disciplina a otra.

La transdisciplinariedad presupone una actitud de apertura al conocimiento, que requiere una lógica diferenciada, una nueva manera de pensar y comprender la complejidad de la realidad, lo que exige nuevas miradas sobre el objeto de conocimiento, incentiva a contextualizar el conocimiento y a problematizar siempre que sea necesario.

En este sentido, González (2008), plantea que la investigación transdisciplinaria está constituida por una completa integración teórica y práctica, en la cual los participantes trascienden las propias disciplinas (o las ven sólo como complementarias), logrando crear un nuevo mapa cognitivo común sobre el problema en cuestión. Es decir, llegan a compartir un marco epistémico amplio y una cierta meta-metodológica que les sirve para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones de sus análisis: postulados, enfoques y métodos.

Estructura Conceptual

Intentar crear nuevas posibilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera desde una visión transcompleja implica considerar al menos dos perspectivas: los estudiantes y docentes, así como la investigadora, cada uno ubicados en una cultura y en un punto histórico del tiempo. La transcomplejidad involucra la integración de disciplinas; asumiendo sus principios epistemológicos de complementariedad, como nueva forma de investigación; a su vez integra los postulados de las teorías de la transdisciplinariedad y complejidad, configurando una nueva visión paradigmática-educacional.

Igualmente, Villegas (2012:40, b) considera que “... la educación debe cambiar para ser comprendida como proyecto de vida y reorganizar los modos de transmisión de la cultura”. Para esta autora el contexto es parte fundamental y permite múltiples lenguajes y lógicas. Igualmente al hablar de diversidad lingüística el contexto es el espacio esencial para generar otras lógicas y nutrir el intercambio comunicativo.

Conforme a lo dicho, se puede señalar que partir de esta posición transcompleja el abordaje de un idioma permite una apertura multidimensional en tanto que fenómeno transdisciplinario y complejo, el cual debe ser afrontado desde las relaciones recíprocas y esenciales de los hechos sociales, ambientales, culturales y tecnológicos. Este inicio intercultural conseguiría la formación de un profesional de idiomas con un pensamiento complejo, crítico y creativo consustanciado con la

realidad internacional y en constante búsqueda de soluciones transcomplejas, del entorno cultural inestable.

Esta profundidad profesional emerge por medio de la conformación de condiciones propensas a la creatividad en los espacios y fracturas que se localizan entre los diferentes saberes instituidos, para lo cual lejos de anclarse en las viejas metáforas organizacionales del conocimiento, herencia de la organización departamental de los espacios del saber y de las estructuras jerárquicas positivistas de los conocimientos; otras lenguas o idiomas han de asistir a la reflexión en los debates existentes, de actualidad, en el campo de las ciencias y las tecnologías, lo que reclama una actitud capaz de articular saberes mediante los esfuerzos inter y transdisciplinarios en cualquier idioma.

En esta misma línea, Ugas (2008:98) revela que “la educación de calidad es la que ofrece contenidos que el individuo requiere como persona; en consecuencia se debe formar para la onto-crea-ti-vida-d. Definida ésta como un proceso-producto que permite pensar los saberes en su devenir”. Se tratará de un encuentro, un diálogo que rearticula los conocimientos y cuyos únicos artífices son sus actores. Lo transcomplejo de la realidad sociocultural del aprendizaje contempla esta creatividad ante el abanico de demandas sociales en su acontecer.

Hablar de transcomplejidad, para Villegas (2013), es accionar en lo grupal, en trabajo en equipo por cuanto la validación del conocimiento es un proceso interdependiente. La combinación de las experiencias constituye uno de los elementos básicos para la reflexión y acción transcompleja que conlleva a ampliar el horizonte del conocimiento. La transcomplejidad basada en el concepto de lo trans, el cual es para la autora antes citada: ruptura con lo real, ruptura con el lenguaje tradicional, ruptura con lo convencional que conduce a la tolerancia en la alteralidad; en consecuencia, es un fenómeno recursivo porque expande varios niveles de realidad social y exhorta a examinar, a abandonar la lógica tradicional. Dando como resultado

una visión del entorno desde múltiples ópticas, a partir de un proceso sinérgico en esfera grupal, el cual rompe las fronteras de lo individual.

En este marco referencial, el reflexionar de la educación desde la transcomplejidad, alega Schavino (2013) es observar desde otros ángulos es crear términos nuevos que en su evolución pasan por el discernimiento del estudiante o investigador y de esta manera estar prestos para interpretar un estudio desde su disciplina en nudo interdisciplinario cada vez que se hurgue intelectualmente. En lo que respecta; al lenguaje, aprender una lengua extranjera es el entretejer, el recrear la conciencia desde otras perspectivas.

En este mundo de la transcomplejidad, el aprendiz de una lengua extranjera puede reconstruir su realidad; a partir de su persovisión lingüística, al reedificar su espacio sociocultural; reconfigurar y aplicar su nuevo léxico multicultural. Sin duda este camino le demanda una apertura creativa, holística, libre, sin barreras, la cual debe estar aparejada a su intención social. El situarse frente a un mundo multidimensional e incierto como es el lenguaje exige el aprender otras maneras de pensar y observar el mundo en su propia imbricación que al mismo tiempo ofrece puntos de enlaces. Disertar a propósito de la educación desde la transcomplejidad según Ruiz (2013) es pensar en un nuevo enfoque.

Lo transcomplejo que se presenta en esta tesis doctoral con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera es el entendimiento del otro a través del lenguaje, en su reorganización y construcción de significados que hacer éste nada sencillo. De modo que la concurrencia de los saberes dispersos en las múltiples culturas se hace comprensible, visible en el acto de habla, se borra toda frontera que imposibilita un nuevo orden de pensar en lo grupal.

Una lengua extranjera implica una relación dialógica entre el proceso de enseñanza por parte del docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este caso el habla en plural por cuanto se asume este en un continuo individual-

cooperativo-colaborativo. De aquí que los elementos que se interarticulan en la estructura conceptual que se describen son: el texto o discurso producido o comprendido, el sistema lingüístico del idioma extranjero, recursividad enseñanza/docente -- aprendizaje/estudiante, así como el contexto de aprendizaje.

El Texto o Discurso

Se parte aquí de la definición de Paradiso (2010), en cuanto a que el texto o discurso son construcciones lingüísticas resultantes de la transformación de la información operada a partir de la actividad psicológica de una persona, pasando de una organización compleja, reticular a una disposición secuencial lineal que sigue determinadas reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas dentro de un género discursivo. Obedece la intención del productor-emisor de que sus ideas sean comprendidas por un receptor que a su vez realizará una transformación en sentido inverso para su comprensión. Esas transformaciones estructurales permiten al emisor hacer comunicable su pensamiento y al receptor la comprensión plena.

Se presenta el término discurso asimilable al de texto. Entendido en este caso también como el discurso pedagógico. Así según Van Dijk (1999) se entiende por discurso, tanto una forma específica del uso del lenguaje, como de interacción social. El significado del discurso es una estructura cognitiva. Se observa, entonces, que para el autor el discurso incluye elementos observados verbales y no verbales, interacciones sociales, actos de habla, representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante su comprensión o producción.

También se puede hablar en un sentido amplio del término texto o discurso en la descripción de una situación de enseñanza en el aula, en la cual se observan y se registran tanto la comunicación verbal como no verbal y los factores del contexto. En este caso se estudia la actividad de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera donde el texto cumple la función esencial de comprender estructuras que permitirán al estudiante la adquisición de competencias para el desarrollo de la

comprensión de la lectura y la producción de textos en la lengua meta. Por esto la selección de los materiales auténticos se debe realizar tomando en cuenta el curso y las características particulares del mismo y de los estudiantes.

Se asume de acuerdo a Mayor (1994) que la comprensión del texto en el aprendizaje de un idioma extranjero requiere de los aportes de la retórica y la poética. Desde la retórica en Romera (2010) se plantea que al producir un texto en una lengua extranjera se deben considerar cinco fases planteadas por Cicerón:

Invento o invención, se encarga de encontrar los materiales (definición del género, temas y subtemas, comparaciones, relaciones, antecedentes circunstancias pasadas y futuras, testimonios). Dispositivo u ordenamiento: orden expositivo del discurso y como deben articularse en orden a su eficacia (captación o exordio, relato de los temas, valoración de los argumentos y epílogo) elocutiva u ornato. Adorna el lenguaje para complacer al auditorio y busca ejemplos que puedan seducir su opinión de forma sensible y elegante. La memoria sirve para recordar los distintos elementos del discurso en un orden específico, acto u acción que Instruye acerca de las diferentes entonaciones para pronunciar el discurso, así como los gestos adecuados para acompañarlos.

Los tres primeros son fundamentales, los dos últimos son de índole pragmática cuando el discurso se pronuncia. Igualmente se asume con Cassany (2012) que resulta mucho más natural y útil buscar formas textuales híbridas y abiertas, que puedan incorporar elementos originales de su lengua materna, de manera dialógica, crítica y coherente.

Los aportes de la poética al estudio del texto en el aprendizaje de una lengua extranjera pueden estar referidos al uso de textos literarios en su enseñanza. Según Jouini (2008), el texto literario permite establecer la comunicación interactiva en la clase. En tal sentido, establecer criterios para la selección de textos literarios es un

paso primordial para obtener de éstos todo su potencial como recurso de aprendizaje y de integración en el aula.

Por su parte, Mager (2009) señala que una de las tareas más importantes de la enseñanza de las lenguas extranjeras es acercar a los estudiantes a la cultura de la lengua meta y esto se puede conseguir mediante el contacto con textos literarios, así como con obras musicales y artísticas. De esta manera se logra una visión amplia y profunda de la cultura del país de la lengua meta al incorporar actividades literarias a la didáctica de la clase regular. Lo planteado con respecto al componente conceptual texto o discurso de la lengua extranjera se muestra en la Figura 6

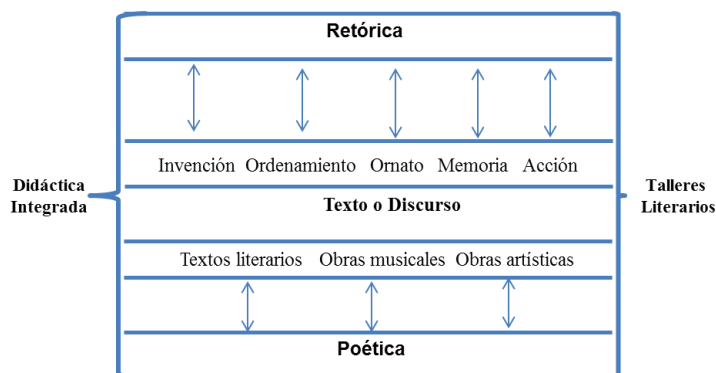


Figura 6: Texto o discurso en el aprendizaje de la lengua extranjera.
Fuente: Salazar (2015)

Sistema Lingüístico

El sistema lingüístico según Hjelmslev (1976:52) se estructura en tres subsistemas: (a) un sistema semántico, que son los conceptos con su forma y estructura; (b) un sistema fonético, que son los sonidos con su forma y contenido y como parte central, (c) el sistema gramatical que es la forma con su estructura y contenido. Según el autor citado “Así...no tenemos simplemente un sistema tripartito sino que tenemos un sistema que consta de tres partes, que todas deben verse desde los mismos tres puntos de vista”.

Desde el punto de vista estructuralista de acuerdo a Domínguez y Agelvis (2003:14) el sistema lingüístico es:

Un todo formado por un conjunto de elementos dependientes, relacionados entre sí, y estructurados de acuerdo con una doble organización en niveles, cuyas unidades pueden ser consideradas para formar elementos más complejos.

De manera que cada lengua es un conjunto ordenado y jerarquizado en el cual cada elemento tiene una función. A esto, el sistema lingüístico puede estructurarse en dos planos y cuatro niveles. El plano de la expresión centra el estudio de la lengua en el significante. En este caso los aportes de la fonética como disciplina que investiga el fono, que es la unidad mínima, sonido, que se produce en el habla y es de carácter individual. Por su parte, el plano del contenido estudia el significado. Aquí los aportes de la semántica, que tiene como unidad el semema, que es un conjunto de rasgos distintivos que forman el significado de una palabra.

Por su parte, los niveles estructurados en forma jerárquica son: fonológico, morfológico, lexical y sintáctico. El nivel fonológico realiza dos operaciones: segmentación y clasificación. Su unidad básica es el fonema considerado como la unidad mínima del nivel sonoro de la lengua, que sirve para formar y distinguir las palabras, oraciones y textos.

El nivel morfológico tiene como función estudiar la estructura o formación de las palabras y la sintaxis; en otras palabras el lugar que cada forma desempeña en la oración; incluyendo su etimología, su interacción, en la coherencia interna y en la construcción correcta de una frase u oración. La unidad mínima de este nivel portadora de la función significativa son los morfemas que son de varios tipos: (a) derivativos (prefijos, sufijos), (b) gramaticales (verbo, persona, tiempo y modo) y (c) lexicales (significación lexical de la palabra).

El nivel lexical tiene como función el estudio del vocabulario de un idioma y su unidad básica es la palabra. En este aspecto, en los primeros estadios de adquisición de una lengua extranjera los estudiantes no disponen de suficientes recursos lexicales para llenar el contenido de sus mensajes y en consecuencia manifiesta una notable pobreza de vocabulario. De ahí que, se sugiere el intercambio oral (descripciones llanas o dramatizaciones) partiendo de lecturas y textos sencillos, pero ricos en léxico significativo, fácil de memorizar y combinar; de tal manera que el estudiante se sienta seguro y en progresión

El nivel sintáctico corresponde la construcción de las palabras y oraciones en el discurso. Su unidad básica es la frase u oración. De acuerdo a Torras (1994) desde una perspectiva naturalista el proceso de adquisición de una lengua extranjera debe contemplarse como un proceso con peculiaridades específicas, entre éstas, que el sistema lingüístico que construye el estudiante en los primeros estadios del aprendizaje debe considerarse como un sistema aproximativo con entidad propia.

Lo anterior explica que el sistema del estudiante no es ni el de la lengua materna ni de la lengua extranjera aunque contenga elementos de ambas. Los estudiantes avanzan a lo largo del proceso, utilizando estas gramáticas provisionales que se van desarrollando y enriqueciendo a través de una serie de estadios transicionales en el camino hacia la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje.

Desde este punto de vista, el aprendizaje de una lengua extranjera puede recibir el aporte de la lingüística analizando el lenguaje en el contexto socio-comunicativo que aúne la dimensión intra- referencial y supra-referencial. Esto comprendería que el estudiante puede producir e interpretar textos complejos integrales y plurales que cumplan una función comunicativa y al mismo tiempo un acto social, entendido según Lineros (1998:7) “como forma de manifestación y organización del lenguaje-en-función; es decir, de la textualidad en el seno del universo del discurso”.

Lograr esto según la autora citada supone la utilización correcta de los constituyentes verbales. Lo que significa el conocimiento gramatical de la segunda lengua, lo que a su vez supone adquirir la competencia lingüística de esta. Igualmente, requiere el uso adecuado de los constituyentes no-verbales como integrantes del acto comunicativo. Conseguir este nivel de abstracción verbal significa conocer, tanto, las reglas para el éxito de los actos de comunicación como la adecuación de la intención comunicativa a lo expresado por el enunciado y el conocimiento de los efectos que tales enunciados producen en el interlocutor.

Aplicar adecuadamente las reglas e intención comunicativa permite el logro de la competencia pragmática. Requiere, así mismo, la aplicación eficaz de los constituyentes socio-verbales propios del acto social, supone formar al estudiante de una lengua extranjera para la interacción social, a su vez simboliza saber aplicar las competencias lingüísticas, pragmáticas y comunicativas en sociedad.

Desde esta óptica, es de suma importancia que el estudiante esté en continuo contacto con la lengua extranjera que estudia, por cuanto favorece su aprendizaje. Otros aportes de la lingüística al aprendizaje de una lengua extranjera están relacionados con la necesidad de que en la formación docente se incorpore el aprendizaje de las teorías de la lingüística para conocer qué aspectos de estas pueden provecharse en la práctica diaria. Como un complemento o incorporación a la Lingüística se presenta la Lingüística Textual, la cual aparece como una tendencia interdisciplinaria, donde lo observable, el texto, ha de ser considerado como la suma de la actividad comunicativa más los factores psicosociales que la envuelven, es decir, la intención o voluntad de los locutores en sociedad.

Alcanzar la competencia lingüística y la competencia pragmática es obtener la competencia comunicativa indispensable para realizar actuaciones comunicativas integrales. Además, se propone la importancia de la reflexión metalingüística para ayudar a adquirir o mejorar la competencia comunicativa del estudiante. Lo planteado se muestra en la Figura 7, a continuación.

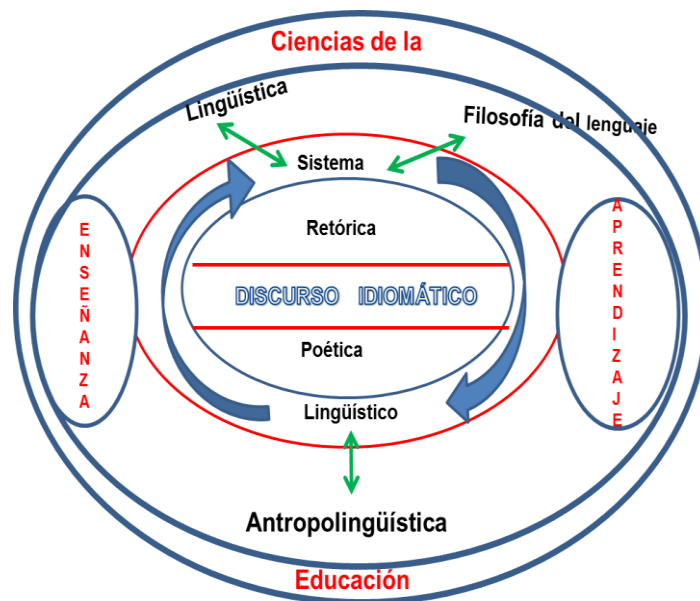


Figura 7: Sistema Lingüístico
Fuente: Salazar (2015)

Recursividad Enseñanza/Docente - Aprendizaje/Estudiante

Los nuevos paradigmas de la educación, según Prieto y col. (2005) consideran a la enseñanza como la inducción de conocimiento esquemático significativo y de habilidades cognitivas. Desde este punto de vista, la enseñanza de una lengua aspira hacer explícito aquello implícito. Es decir, pretende develar la totalidad de los aspectos que intervienen en la vida social y en la comunicación de una comunidad determinada. De acuerdo con Moreno (1994) la enseñanza de las lenguas no puede llevarse a cabo sin tener en consideración las comunidades y los entornos socioculturales.

Por su parte, Díaz- Barriga y Hernández (2007) señalan que la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o animar el logro de aprendizaje significativo. De aquí que la enseñanza se asume como una ayuda al proceso de aprendizaje admitido como proceso de construcción de conocimientos. Es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el estudiante; es él quien va a construir los conocimientos y la función del docente es de orientarlo en ese proceso. De ahí que se

necesita cambiar el papel del docente, en el sentido de ser guía y acompañante del proceso de aprendizaje, promover la reflexión sobre el propio aprendizaje.

La enseñanza debe estar dirigida hacia la activación y construcción de aprendizaje significativo, basándose en el conocimiento cognitivo y existente en los esquemas mentales de los estudiantes. En cuanto al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es sin duda alguna un proceso complejo. En palabras de Palacios (2004) es de naturaleza cíclica, exige práctica y repaso continuo ya que no siempre se progresa e incluso es posible que no evolucione.

De ahí que entre la enseñanza y aprendizaje se requiere un periodo de asimilación y sedimentación de contenidos al mismo tiempo que implica la adquisición y dominio de una serie de competencias lingüísticas e interculturales y suficiente soltura práctica. Lo cierto es que, en este inciden de modo particular y se entrecruzan un elevado número de factores individuales, contextuales o sociales y pedagógicos.

Aprender una lengua extranjera es apropiarse de esta de manera consciente, pensarla, comprenderla. Es arte del docente tomar todos los elementos del medio para que dicho proceso tenga lugar. Por ello, para Rojas (2011:14) “no es conveniente seguir utilizando material artificial que no tiene vida en la vida”.

A efectos de este estudio, se admite el aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo (2000) como el manejo de componentes lingüístico que incluye léxico fonético y sintáctico; el sociolingüístico, condiciones socioculturales del uso de la lengua y la pragmática que tiene que ver con las funciones del lenguaje, tales como: la coherencia, la cohesión, identificación de tipos de textos, la ironía y la paranoia.

En este aspecto, el modelo multidisciplinar de aprendizaje lingüístico planteado por Spolsky (1980) citado por García (2003) aporta fundamentos a la visión del aprendizaje de una lengua extranjera que se plantea. Así, la psicología y la

psicolingüística concentran su objeto de estudio en el aprendizaje lingüístico. La sociolingüística estudia las palabras derivadas de su uso social. Este factor será determinante a la hora de describir y diferenciar los distintos contenidos en los que se produce el aprendizaje de una lengua extranjera y por consiguiente las peculiaridades de cada método de enseñanza.

Al respecto, no hay un método, se han de diseñar distintos métodos, atendiendo no sólo a la lengua que se quiere enseñar, sino especialmente a la lengua nativa del estudiante. De modo que los profesores deben tener conocimientos de la gramática de la lengua del estudiante. Precisamente, según Goodman (1989) el enfoque funcional del lenguaje propicia el desarrollo de las cuatro competencias del lenguaje contextualizado, haciendo énfasis en el aspecto funcional. El estudiante asocia el aprendizaje que posee con el nuevo compartiéndolo con el mediador y sus compañeros logrando así un aprendizaje significativo.

Por su parte, la lingüística educativa y todas las ciencias de la educación se ocupan de los métodos de aprendizaje de la lengua. Estas disciplinas constituyen el sustrato de una pedagogía, didáctica aplicada o lingüística para otros, que hace referencia al estudio del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. En este caso, un aporte importante de esta disciplina es el análisis y predicción de errores. Mediante un adecuado estudio de los principales errores producidos en las diversas competencias lingüísticas, el profesor puede planificar las actividades más adecuadas para tratar esos errores, anticipándose su comisión o su posterior corrección.

Por su parte, Batista y Arrieta (2003) expresan que la tendencia actual consiste en seleccionar procedimientos, técnicas y actividades típicas de diferentes enfoques e integrarlos en un proceso coherente para la enseñanza de una lengua extranjera. El éxito en la opción de este enfoque mixto se basa en el conocimiento que posea el docente cerca de enfoques y metodologías ya existentes.

La combinación de técnicas y procedimientos, que la experiencia en el aula le brinda al profesor, así como al estudiante, resultan interesantes y promisorias para el mejoramiento de su trabajo y adaptación a su propia personalidad, tanto como las características de los estudiantes. El docente debe atender a la realidad que se crea en el aula, gracias a las aportaciones de cada uno de sus estudiantes. Lo planteado se presenta seguidamente en la Figura 8.



Figura 8. Recursividad Enseñanza - Aprendizaje
Fuente: Salazar (2015)

Contextos de Apropiación de una Lengua Extranjera

La enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera no puede producirse prescindiendo de comunidades y entornos socioculturales concretos. El aprendizaje ha de ser siempre contextualizado y dirigido hacia una finalidad; es decir, no se trata de aprender los mecanismos formales de una lengua, sino, sobre todo, los mecanismos funcionales. De aquí que al utilizar las teorías comunicacionales y funcionales, así como el enfoque por tareas se facilitan contextos más o menos reales que refuercen la necesidad de comunicarse de los estudiantes, y progresivamente estos contextos exigen una mayor competencia lingüística.

De esta manera, el desarrollo cognitivo y lingüístico ocurren simultáneamente mientras que el docente actúa como mediador e incentivador del proceso. Esto, para

Numan en Ochogavia (2010) permite que los profesores y estudiantes se sientan involucrados en el proceso activo de aprender y enseñar de modo bidireccional. Desde esta óptica, en esta visión transcompleja del aprendizaje de una lengua extranjera, que se despliega, estudiante y docente se asumen en una resignificación como colaboradores.

De modo que el profesor no puede tener un control total de la comunicación que se produce en el aula porque será fruto de las aportaciones de todos los participantes; de manera que el aprendizaje es activo, se basa en el uso de las formas lingüísticas. El rol del estudiante es participativo, se basa en la acción y la reflexión, igual el profesor, siempre en contexto y en función de éste. Así, el profesor de una lengua extranjera debe demostrar conocimientos no sólo de la especialidad, la lengua que enseña, sino también de la metodología, lingüística, filosofía del lenguaje y psicología.

En este aspecto, la psicología igualmente hace aportes importantes al aprendizaje de una lengua extranjera en diversos aspectos, pero a efectos de la visión planteada, se toma únicamente la afectividad en la enseñanza de la lengua extranjera por considerar que tiene un doble rol: (a) eliminar la ansiedad o inseguridad propia del enfrentamiento a una lengua desconocida y (b) estimular diferentes factores emocionales positivos, como la autoestima, la empatía o la motivación que facilita la participación en la comunicación, en la lengua objeto de estudio; el referido manejo de las emociones que se enuncian se observa al hacer uso de otro léxico y gestos nuevos de logro.

Por lo tanto de acuerdo a Parra (2005) la relación entre afectividad y enseñanza de la lengua extranjera es bidireccional, la preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza del idioma puede, a su vez, contribuir a educar emocionalmente a los estudiantes; es decir, a desarrollar su inteligencia emocional, a saber manejar positivamente sus emociones. Lo planteado se muestra en la Figura 9 a continuación.

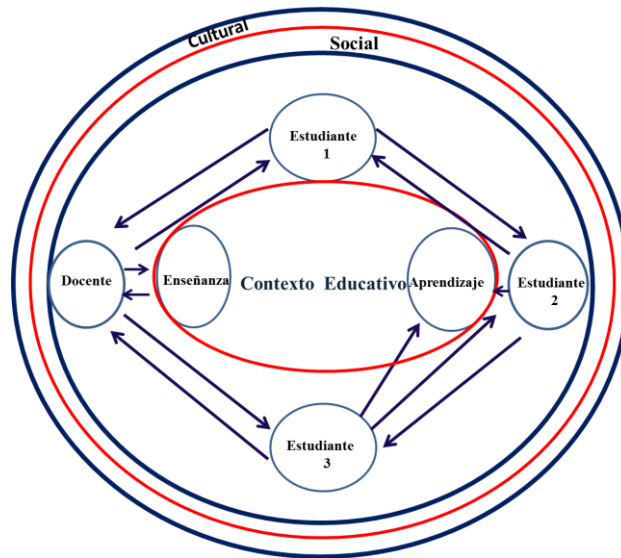


Figura 9. Contexto Educativo
Fuente: Salazar (2015)

El lenguaje debe ser observado desde su función sociolingüística en los diferentes contextos donde el hombre interactúe en consonancia con los saberes circundantes. El pensar el escenario social en la era de la tecnología pasa por considerar al lenguaje como el hecho social que ayuda a descubrir y comprender la realidad, ya que incorpora la visión de un mundo compartido, independientemente de su aceptación o no. Establece además diferencias prácticas entre la sociología de la lengua y la sociolingüística; en este sentido sólo la unión en el lenguaje puede concretar el aquí y el ahora en su aplicación, el cual se lograría consolidar a través del cruce de saberes transcomplejos.

Incontables son los actos incomprensibles del hombre en el ámbito de su cotidianidad y sin duda uno de estos es el lenguaje; producto de su inserción en la sociedad a la cual pertenece. Esta interrelación del hombre con su entorno obliga al despliegue cognitivo que pone en interacción el pensamiento con toda acción dificultosa resultado de la coexistencia humana. Es a través de la palabra que a su vez el individuo se nutre y alcanza su máxima expresión de abstracción.

Por estas razones es que en el aprendizaje de una lengua extranjera la centración del aprendizaje que gira en torno al hombre, da cuenta de un aprendiz quien a su vez crea conocimiento en atención a su génesis cultural, posibilidades y límites. Para esto la premisa ordenadora es su persovisión en constante construcción y desconstrucción, la cual, desde su circunstancia, requiere de contextos favorables para el logro de su persistencia en espacios de multidimensionalidad.

Obviamente, tal definición es una conceptualización deliberada y nada acabada que orientó la investigación. En un plano de avance, se hace notar que en su recorrido el desarrollo humano con sus respectivas diferencias cronológicas, el hombre adquiere el acto de hablar con la libre capacidad de combinar su pensamiento.

Al respecto, Ricœur (2008) opina que en el proceso del discurso, el lenguaje atraviesa dos umbrales al ser combinado: El umbral de la idealidad del sentido y, más allá de ese sentido, el umbral de referencia. Esta dualidad implica que el lenguaje tiene su asidero en la realidad y expresa la incidencia de la que está sobre el pensamiento.

Por su parte, Salazar (2011) considera que el empleo del lenguaje dentro del abordaje praxeológico de la vida cotidiana es manifiesto pero si este es poco frecuente amerita ser conocido y reconocido. Además, ha de estar igualmente en consonancia con los saberes sociales y el ámbito que lo circundan según su uso. Dentro de este contexto de ideas la acción unificadora del lenguaje no sólo se plantea en la vida cotidiana sino también en el proceso educativo/investigativo, por lo tanto admite unidad en el espacio fraccionado del conocimiento académico.

Para Villegas (2010:147) “... los cambios que caracterizan el tiempo actual demandan una nueva forma de producir conocimiento... la manera de conocer la realidad desde la transcomplejidad significa una acción dinámica y el esfuerzo del aprendiz debe orientarse a desaprender a interrogarse desde otros ángulos; es decir,

efectuar preguntas distintas respecto a los mismos problemas educativos o sociales .” En consecuencia, se trata de redimensionar el lenguaje para cuestionar el entorno.

En otras palabras, la combinación del lenguaje brinda posibilidades infinitas a los hombres, este de por sí es el hecho social por excelencia, y la capacidad que toda persona tiene para interactuar con los demás, ya sea, de forma oral o escrita. En este sentido, en el orden social representa un observar para descubrir, razonar y comprender la propia realidad u otra cultura y conlleva una nueva mirada del mundo y de sus actores.

Generalmente, la relación que el hombre mantiene con su entorno depende de su aparato sensorial y de la manera como éste es condicionado a reaccionar. Para Hall (1978) antropólogo americano, el hombre en el curso de sus desplazamientos necesita los mensajes de su mundo visual enviados por su cuerpo a fin de no perderse y así asegurar su estabilidad. En otras palabras, los ojos son la fuente primordial de información que posee el hombre. El espacio visual le permite identificar la distancia de las personas, de la naturaleza de numerosos objetos y demás.

Los lingüistas por su lado enseñan, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, que si se registran los sonidos del lenguaje con gran fidelidad posteriormente será difícil pretender reconocerlos cuando se vive la experiencia de viajar al lugar de origen del idioma estudiado. La causa de este hecho tal vez se deba a que el lenguaje es en sí mismo un sistema intrínsecamente rico en un contexto y dentro de él toda significación se modifica a partir de las reglas determinadas por el entorno.

En el mismo hilo conductor, la idea de que dos personas no pueden nunca ver exactamente la misma imagen en condiciones normales conlleva que éstas no mantienen la misma relación con el mundo. Para Hall, autor antes citado, evaluar el contexto de una comunicación implica determinar la cantidad de información de la cual el interlocutor es susceptible de poseer sobre el tema tratado. En apoyo a esta

gran dificultad de enfrentar el mundo y retransmitirlo; de manera verbal o escrita en cualquier contexto sociocultural, se cuenta con la sociolingüística disciplina que estudia los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes.

La sociolingüística, por lo tanto, se ocupa de la lengua como sistema de signos en un contexto social. Se distingue de la sociología del lenguaje en que ésta última examina el modo como la lengua influye en la sociedad. Es de hacer notar que esta disciplina también tiene puntos en común con la antropología lingüística y con la pragmática. Incuestionablemente el aprendizaje de una lengua -materna o extranjera- envuelve el contacto con la cultura de origen, como lo expresa claramente Davidson (2001:204) "...nuestro lenguaje debe incorporar la visión de un mundo compartido, sea o no correcta esa visión", por ende, se puede dar sentido correcto a las diferencias sólo dentro de un marco de creencias comunes. En consecuencia, compartir un lenguaje, cualquiera sea su sentido es ilustrar el mundo en rasgos amplios con noción verdadera de la realidad.

De aquí que, a través de la sociolingüística se pueden estudiar las distintas diferencias lingüísticas que se dan en grupos humanos separados por ciertas variables sociales como: la religión, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, la profesión, la procedencia, la edad, el sexo y demás. Del mismo modo que una lengua presenta variedades conocidas como dialectos en las distintas regiones en que se utiliza, también el uso de la lengua cambia de un grupo social a otro. Cuando la diversidad va unida a una cultura determinada se denomina etnolecto; es de considerar que estos sociolectos son objeto de estudio de la sociolingüística.

La utilización de esas variedades lingüísticas puede servir para categorizar a los individuos en clases sociales o socioeconómicas, aunque un mismo individuo puede utilizar diferentes variaciones de la lengua de acuerdo con la situación social y el contexto en que tenga lugar la interacción. Confirma esto lo planteado precedentemente con respecto a la resignificación del enunciado en contexto. Al ser

miembro de una sociedad o grupo el manejo del lenguaje ofrece una ojeada particular que permite tener una visión de la colectividad como institución y ámbito social; en especial donde existen grupos múltiples que mantienen relaciones de poder, y dominación.

Desde otra perspectiva de análisis, la sociología del lenguaje se interesa por fenómenos sociológicos como el bilingüismo, la diglosia; (del griego dos lenguas; es la situación de convivencia de dos variedades lingüísticas en el seno de una misma población o territorio), sustitución y mantenimiento de lenguas y el contacto entre distintos idiomas. La sociología de la lengua se centra, entonces, en el efecto del uso del lenguaje en las sociedades, mientras que la sociolingüística estudia el efecto de la estructura y la organización social en el uso del lenguaje. Igualmente examina cómo la lengua afecta a la identidad individual y de grupo, así como se establece esta identidad.

En otras palabras un sociólogo del lenguaje estudia en qué manera la dinámica social es alterada o afectada por el uso individual o colectivo de la lengua. Este estudio buscaría averiguar quién está "autorizado" a usar qué lengua, con quién y bajo qué condiciones. Se produce en esta dinámica comunicativa una gran complejidad. En esta misma línea precisa Salazar (2011:64) que "... el lenguaje es cambiante en el tiempo, que puede transformarse a corto o mediano plazo, más aun en la era de la tecnología en la que vivimos".

Dentro de esta participación en torno al lenguaje como experiencia reveladora del ser humano, en la incertidumbre del conocer, del acercamiento al otro (al interlocutor). Wittgenstein, (citado por Savater, 2009) refiere que cada uno de nosotros poseemos un mundo que nace del lenguaje; representado este en las palabras de una frase sobre el mundo en el cual nos movemos.

Podría afirmar entonces que la distancia tomada en las relaciones inter-individuales, sentimentales y de actividades de las personas resulta, por lo tanto, de la

observación de la práctica social; de la distancia entre las personas: la íntima, la personal, la social y la pública. En cada una de ellas, el locutor como el interlocutor hará uso del lenguaje adecuado según la cultura.

Dentro de la misma óptica discursiva, se sostiene que el aprendizaje de una lengua surge de la necesidad que tiene el ser humano de acceder a una cultura; en otras palabras, una lengua es un instrumento de producción y de negociación de significados entre interlocutores que actúan en contexto de comunicación determinada con miras a un intercambio de pensamiento.

En tal circunstancia, la apertura a nuevas visiones del entorno lo permite. Se tiene entonces que el hombre participa de una doble condición: naturaleza y cultura. A juicio de Rodríguez (2005) y apoyado en la tesis de Gadamer el hombre disfruta de la convivencia, la cual es mucho más que compañía. Esto por existencia compleja del lenguaje y la fijación de sus hábitos en ritos. Estos ritos son aceptados por el hombre y los comparte en comunidad. Surge de este modo el proceso de la convivencia humana la cual se produce por diálogo, en sociedad lingüística. Lo planteado se ilustra en la Figura 10.

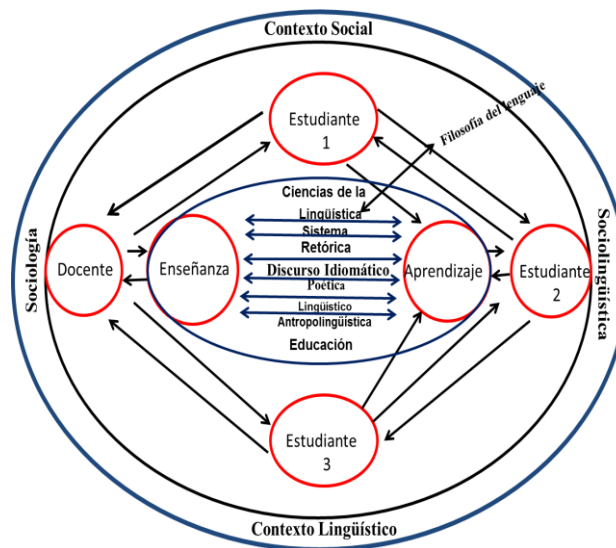


Figura 10: Una Visión Transcompleja del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras
Fuente: Salazar (2015)

Reflexiones Finales

La diversidad de las lenguas deja abierta la puerta para la pluralidad, la aceptación del otro, la unión entre la diferencia. La coexistencia entre las culturas se afianza en la adquisición de nuevas lenguas. Esto permite alzar un puente entre las problemáticas sociales y humanas; proyectar en cada cultura un entretejido cada vez más humano, racional; una combinación distinta.

La unificación del lenguaje en el sentido amplio; según la investigadora se extiende a las distintas comunidades o instituciones sociales; hoy aún más, pues se cuenta con tecnología de punta, la cual abre otra ventana dentro de la comprensión humana; en otras palabras; una nueva representación del tejido mental social, lo que admite relacionar el discernimiento de cada disciplina con el conocimiento de la otras y al reverso. En consecuencia la importancia del diálogo o lingüística humana; el resultado de esta interrelación es el crecimiento del mundo para todos.

Dentro de este diálogo unificador el esclarecer términos según la lengua que se aprende es una condición del encuentro al referenciar la realidad, sea ésta: social, cultural, investigativa, entre otras. La extrañeza estará siempre presente si se pretende dar nombres al entorno u objetos, si nunca habían formado parte de nuestro hábitat. En la actualidad existen otras perspectivas conceptuales que, permiten ensanchar el universo lexical y con las cuales, desde nuestra postura cultural o disciplinar, se debe coquetear para hacer familiar lo extraño.

La inquietud por el estudio o comprensión del lenguaje, sea éste oral, escrito, de símbolos, de señales entre otras representaciones sociales, culturales; no es novedosa en sí. Desde la época de las cavernas el hombre buscaba la forma de relacionarse; diría de convivir, por lo que resiste las diferencias ligadas a los comportamientos.

La percepción del espacio, del mundo, filtrado a través de los sensores humanos - vista, oído, olfato, tacto y gusto- hacen que la adquisición del mundo sea; en primer término individual y luego colectivo. Se presenta en consecuencia un dilema ¿Qué

sucede con los personas de culturas diferentes que se encuentran y entran en proximidad? Simplemente se estudian, se representan en función de su cultura. Afortunadamente, existe la transdisciplina, así la antropología y sociología vienen al auxilio.

La lengua contribuye poderosamente a la construcción de la identidad individual, nacional e internacional. Se dice que el origen de la lengua está ligado a las experiencias sensorias en relación con la madre, por su cercana convivencia en los primeros contactos. Lo que hace una forma singular de ver la realidad positiva donde todo es armonía y se trasmite con la palabra. Se piensa en el lenguaje desde las distintas disciplinas; cerradas éstas hasta ahora a toda intromisión vecina que pretenda cuestionar sus ritos o hábitos.

La importancia del aprendizaje de una lengua extranjera en la vida es obvia. Puede decirse que es fundamental enriquecer el conocimiento lingüístico a partir de las experiencias personales y colindantes. El entretrejer vivencias, estilos, prácticas, hábitos y costumbres individuales implica, en consecuencia, mirar al otro desde una visión unitaria. En ocasiones nos enfrentamos con algunos fenómenos confusos en el lenguaje, prueba de ello, lo representa el aprendiz de un idioma quien con algunas reglas gramaticales crea nuevas estructuras o las reconstruye al tratar de comunicar sentimientos. Otro ejemplo son los contextos culturales donde la necesidad de comprender al otro pasa por un filtro no lineal, con presencia de lo dinámico; por ende fuera de lugar, de armonía.

La perspectiva que se presenta es la comprensión del otro a través del empleo del lenguaje, tarea ésta poco sencilla pero no imposible. En otras palabras, la reunión de los saberes disgregados en las múltiples culturas está al alcance de todo profesional universitario lo individual se transforma grupal con la cercanía vivencial de otra cultura.

El aprendizaje de otra lengua, otra cultura abre la compuerta a inimaginables paisajes de interacciones humanas. El fin dentro de la multiplicidad de representaciones sobre la realidad, a nivel de lenguaje, es desarrollar la confrontación como observador del entorno, la interpretación y otras formas de identificarse con los propios hábitos, comportamientos no comunes pero inscritos en el mundo social circundante. La comunicación humana permite compartir las experiencias del mundo y en consecuencia el sistema de valores individuales y grupales.

Podría decirse que percibir la discrepancia al estilo de Morin (2004:145), “La ética de la comprensión nos exige primeramente comprender la incomprensión y es necesario saber que el error es un problema central para la comprensión de una palabra, de un mensaje o de una idea”. El lenguaje, entonces, en su función unificadora, en el cruce de saberes entre las lenguas y las disciplinas conlleva intrínsecamente, un meta punto de vista sobre las estructuras del conocimiento que se complejizan en el contexto de la acción.

REFERENCIAS

- Acero, J. y Bustos, E. Quesada, D. (2001). Filosofía del lenguaje. Madrid: Cátedra
- Alía, R. y col. (2003). Dificultades del alumnado español para el aprendizaje del inglés en la educación secundaria. VIII Jornadas de intercambio de experiencias educativas. Recuperado el 9 de febrero de 2014 Disponible: [centros5.pntic.mec.es/cpr.de.alcala.de.henares /PDF](http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.alcala.de.henares/PDF).
- Almeida, M. (1999) Sociolingüística. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Anula Rebollo, A. (2002). El abecé de la psicolingüística. Madrid: Arco/Libros.
- Austin, J. (1996). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós.
- Aznar, P. (1992) Constructivismo y educación. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Balza, A. (2013). Transhumanismo y Conciencia Ecosófica. Una mirada transcompleja para la comprensión del ser. En Transperspectivas epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Corporación Graficolor. Aragua. Venezuela
- Baralo, M. (1999) La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid. Arco Libros.
- Barbera, J. y col (2008). Las Competencias Básicas en el Área de Lenguas Extranjera. Cuadernos de Educación 6. Cantabria: Consejería de Educación.
- Batista, J. y Arrieta, B. (2003). Consideraciones Teórico -epistemológicas de la traducción en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Revista de investigación en Educación y Ciencias Sociales 24.
- Blanco, A. (2001). El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. 2014. Consultado en: 10/02/2014 en <http://www.cuadernos.cervantes.com/art38error.html>.
- Bloomfield, L. (1970). Review of Sapir's Language. The Classical Weekly 15, 142-143 (issue of 13 March). Reprinted in Hockett pp.91-94
- Bruner, J. (1988). Realidad mental, mundos posibles. Barcelona. Gedisa.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2008) Más Allá del Dilema de los Métodos. Bogotá. Ediciones Uniandes
- Bunge, M. (1995) Sistemas Sociales y Filosofía. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001) Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid. Cambridge University Press.

- Byram, M. (1995) *Taching and Awsewing Intercultural Communicative Compence*. Clevedon, United Kingdom: multiliguaml Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997): “Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle”. En Byram, M. y Zarate, G y Neuner, G.; *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg. Conseil de l'Europe, pp. 7-36.
- Caballero, M. y Cuadrado, I. (2007). *La Sociolingüística y la Enseñanza de la lengua y cultura de origen*. Revista de Educación 342 pp503-527
- Cabrera, J. (2011). *Creatividad, Conciencia y Complejidad: Una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma.
- Capra, F. (1992) *El Contexto Cultural. La emergencia del pensamiento sistémico. La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama..
- Cassany, D. (2012) *Sobre las fronteras retóricas del español escrito*. Recuperado el 29 de marzo de 2014 de http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21498/Cassany_.Cuadernos_Comillas.pdf
- Castro, F. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües*, en Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso de la ASELE. Murcia: Universidad de Murcia, 217-227
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI Ediciones. México.
- Chomsky, N. (1999). *El currículo por competencias*. Colombia: Editorial Texto universitario
- Conseil de l'Europe C.E., (2001) *Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier. Consulta en Julio 2013 (ISBN 9782278050758, lire en ligne
- Coletes, A. (1987). *Sociolingüística y Enseñanza del Inglés*. España: Universidad de Murcia.
- Couat, J. (2013). *Linguistique Didactique Générale. La maison bleue*. Editorial Melvin, Venezuela
- Davidson, D. (2001). *De la Verdad y de la Interpretación*. España: Gedisa
- Díaz-Barriga, F. Hernández, G. (2007) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo .Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Dolz, J. (2003). *No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla*. Cuadernos de Pedagogía, 330 pp. 32-38

- Domínguez, Y Agelvis, V. (2003). *Lingüística: Una Introducción Generalísima*. Mérida, Venezuela: ULA-GLIT
- Fabra, P. (2008). *Habermas: lenguaje, razón y verdad*, Marcial Pons, Madrid. Tauros Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá
- Foucault, M. (1978). *The Archaeology of Knowledge. The Discourse of Language*, Pantheon Books, Nueva York.
- Freeman, D. (1992). Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice, en John Flowerdew, Mark Brock y Sophie Hsia (eds.) *Perspectives on second language teacher development*, City Polytechnic of Hong Kong. Hong Kong.
- Frías Conde, F. (2001) *Introducción a la fonética y fonología del español*. Lanua. Revista Philológica Románica. Suplemento 04
- Gadamer, H. (1977). *Arte y Verdad de la Palabra*. Barcelona: Paidós.
- García, S (2003). *La Adquisición de una Lengua: Una aproximación multidisciplinar*. LINGUAX. Revista de Lenguas aplicadas. Madrid: Universidad El Sabio. Disponible: <https://www.uk.es/publicaciones/linguax/linidi001-03>. Consultado el 21/11/ 2014
- Garrido V., L (2011). *Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. Razón y palabra*. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación.
- Gazdar, G. (1979). *Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form*, New York, Academic Press.
- Gholami, R (2012). *Social context as an Indirect Trigger in EFL. Contexts: Issues and Solutions*. Published by Canadian Center of Science and Education 5(3). Disponible: www.ccsen.org/etl. Consultado el 21/10/ 2014
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Gómez, H.M., (2010). *Antropolingüística: Lenguaje y Desarrollo Humano*. Revista Acierto No. 5, 17-25 Medellín
- González, J. (2008) *Didáctica Crítica desde la Transdisciplinariedad, la Complejidad y la Investigación*. Integra Educativa No 4 / Vol. II No. 1
- Gower, R (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann
- Gholami, R (2012). *Social context as an Indirect Trigger in EFL. Contexts: Issues and Solutions*. Published by Canadian Center of Science and Education 5(3). Disponible: www.ccsen.org/etl. Consultado el 21/10/ 2014

- Grice, P. (1975). Lógica y conversación. Las intenciones y el significado del hablante” en L. Valdés Villanueva (comp.) (2000) La búsqueda del significado Madrid: Tecnos, pp. 495-523.
- Gudykunst, W. y Young. K. (1995). Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication. New York: McGraw-Hill.
- Habermas, J. (1981) Historia de la Opinión Pública. Trotta, Madrid
- Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. Cátedra, Madrid.
- Habermas, J. (1998) Facticidad y Validez. Madrid. Taurus
- Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa I y II. Madrid. Taurus.
- Habermas, J. (2002). Verdad y justificación. Trotta, Madrid.
- Habermas, J. (2003). Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Paidós, Barcelona.
- Hall, E. (1971) La dance de la vie N°80. France: Editions du Seuil
- Hall, E. (1978) La dimension cachée. N°89. France: Editions du Seuil.
- Hegel, G. (1986) Fenomenología del Espíritu. F.C.E.: México
- Hjelmslev, L. (1976). Sistema Lingüístico y Cambio Lingüístico. Madrid: Editorial Gredos
- Hernández, F. (2000). Los métodos de la enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, pp141-153.
- Hoyos (2000) Un modelo para la investigación documental. Ediciones, Madrid.
- Hottois, G. (2007). Historia de la filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad, Madrid, Cátedra.
- Hudson, R. (1980/1981) La sociolingüística. Barcelona: Anagrama.
- Hurtado de Barrera, J. (2000) Metodología de Investigación Holística (3ª. Ed.). Caracas: Editorial SYPAL
- Husserl, E (1997). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México - Argentina-Brasil – Chile - Colombia España - Estados Unidos de América - Perú - Venezuela: Fondo de Cultura Económica (4ta reimpresión)
- Husserl, E (1976). Logische Untersuchungen, octava edición Corregida Halle, Max Niemeyer.
- Husserl, E (1999). Investigaciones lógicas, Sexta edición, traducción al español de M. García Morente y J. Gaos, Madrid, Revista de Occidente.

- Husserl, E (1986). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Instituto Cervantes (2002) *Marco de Referencia Europeo para las Lenguas*. Recuperado el 28 de marzo de 2014 en [cvc.cervantes.es pdf](http://cvc.cervantes.es/pdf)
- Juarroz, R. (1993). *Poesía vertical*. Buenos Aires, Argentina: Ed. EMECÉ.
- Jouini, R (2008) El texto literario en la clase de ELE. *Propuestas y modelos de uso*. *Revista Didáctica Lengua y Literatura*. 20pp 149-176. Recuperado el 16 febrero de 2015 revistas.ucm.es.
- Kramsch, C. (2000): “El privilegio del hablante intercultural”. En M. Byram y M. Fleming: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press, pp. 23-37.
- Ladrón, G. (2013). *El Aprendizaje de un idioma Extranjero. ¿Adquisición Real de la Lengua o Requisito Académico?* Recuperado el 16 agosto de 2014 dwww.ucm.edu.mx...pdf.
- Lanz, R. (2004) *Pensamiento Posmoderno. Los simulacros del Neoconservadurismo III en el discurso posmoderno*. Caracas: UCV
- Leal, J. (2005). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Centro Editorial Litorama: Venezuela
- Lineros, R. (1998). *Aportaciones Teóricas de la Lingüística Textual a la Enseñanza/Aprendizaje del Español como lengua Extranjera*. Recuperado el 16 agosto de 2014 de www.contraclave.es/España/Cdiz98.pdf.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*, Oxford. Oxford University Press.
- Lipovetsky, G. (2004) *El crepúsculo del deber*. Ediciones. Anagrama, Barcelona.
- Loffler, S (1997). *Introducción al Estudio de la Lengua Española hablada por los hijos de los inmigrantes españoles en el norte de Alemania*. (Tesis inédita). Madrid: UNED
- Lyons, J. (1975.). *Nuevos horizontes de la Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maldonado (2011) *Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del Francés como lengua extranjera en la educación secundaria. Análisis de una experiencia*. Universidad de Granada
- Maldonado, C. (2005). *Introducción a la fenomenología a partir de la idea del mundo. La filosofía de Husserl*. Santa fe de Bogotá: Centro editorial javeriano (Ceja).

- Mager, E. (2009). La Aplicación de Textos Literarios en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. Recuperado el 14 marzo de 2015 de relinguistica.azc.uam.mx/no/006/04.htm.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2000) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Madrid
- Martín, M. (2009) Historia de metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelos N 5 Universidad de Extremadura España.
- Martínez, P. y col. (2002) La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: Una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
- Martínez, M. (1997). La investigación cualitativa etnográfica en educación. 3ed. Bogotá: Círculo de lectura alternativa.
- Matheuz, N. (2012) Construcción de Conocimientos Complejos en los Estudios de Postgrado en el Contexto de la Postmodernidad (Tesis Doctoral). Aragua: Universidad Bicenteraria de Aragua.
- Maturana H. y Varela F. (1980) Autopoiesis and cognition: The realization of the living, Dordrecht, Reidel.
- Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Chile. Hachette. Ced.
- Mayor, J. (1994) Adquisición de una segunda lengua. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del congreso Internacional de ASELE. Madrid: Lobato y Santos Gargallo editores.
- Medina, M. (2010) Teoría de la Acción. Foro sobre la teoría y praxis de la investigación cualitativa. Maracaibo. Recuperado el 19 febrero de 2013 Disponible en: es.slideshare.net/foro-sobre-la-teora-y-praxis-de-la-investigacin-cualita.
- Ménendez, E. (2002). Viñetas de Prensa. Un Marco Paradigmático PR SU Explotación en la clase de Lengua Extranjera. El Cuniguada 11. Disponible: acceda.ulpgc.es/bistream/df
- Mittelstrass, J. (2003) Transdisciplinarity – new structures in science. In Innovative Structures in Basic Research (Ringberg-Symposium 4–7 October 2000), 43–54. Munich: Max-Planck-Gesellschaft
- Moirand, S. (1982) Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hâchette.

- Motta, R. y col (2003) Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad. Revista Signos. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina.
- Morace, F. (2009). Contratendencias. Celeste Ediciones, Madrid.
- Moreno, F (1994). Aportes de la Sociolingüística la Enseñanza de las Lenguas. REALE1pp.107-135.
- Moreno, I. (2012). La Secuencias formulaicas en la Adquisición del Español L2 (Tesis Doctoral). Suecia: Universidad de Estocolmo.
- Morin, E. (1981). La nature de la nature Paris: Points Essais, n°23
- Morin, E. (1994). La complexe humaine Flammarion, Camps - l'Essentiel, n° 189.Paris
- Morin, E. (2001). Introduction à la pensée complexe. Paris: Éditions du Seuil
- Morin, E. (2004). La Méthode 6.Éthique N°555. France: Editions du Seuil.
- Morin, E. (2006) Intelligence et Complexité. Épistémologie et Pratique, codirection avec Jean Louis Le Moigne. Editions de l'Aube
- Mounin, G. (1969). Claves para la Lingüística. Editorial Anagrama
- Múnera Uribe. P. (2010) Hacia una axiología compleja de la organización. FISEC-Estrategias Año V, Número 14, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora
- Muñiz, V. (1989) Introducción a la filosofía del lenguaje, Volumen 1 Anthropos Editorial
- Najmanovich, D. (2005) El Juego de los Vínculos. Subjetividad y Redes: Figuras en mutación. Editorial Biblos.
- Nicolescu, B. (1996) El Saber Interdisciplinar. Recuperado el 19 noviembre de 2013 Desaber+interdisciplinar&hl=es&sa=X&ved=0CB4Q6AEwAGoVChMIzoOK4Ij0xgIVA20eCh1h0Q1b#v=onepage&q= saber%20interdisciplinar&f=false
- Nicolescu, B. (2002) Manifiesto_of_Transdisciplinarity. Recuperado el 26 octubre de 2014 de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>.
- Núñez, N. (2001). Políticas, Saberes, Lógicas, Realidades y Valores: un ejército de imaginación por la Universidad del siglo XXI hacia la Transdisciplinariedad. Segunda Jornada Dialógica. Caracas: UCV.
- Ochogavia, B. (2010). Aportaciones de la Antropología en el planteamiento de la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Europa. Universidad Pompeu Fabra.
- Olivares, A. (2000). Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de un Lengua Extranjera. Madrid: Edinumen

- Palacios, I. (2004). La Motivación en el Aprendizaje de un Lengua Extranjera. Recuperado el 17 enero de 2014 www.spertus.es/.../
- Palella, S. y Martins, F. (2010) Metodología de la Investigación cuantitativa. Caracas: Fedupel.
- Paradiso, J. (2010). Textos y Cognición. Recuperado el 14 enero de 2014 de http://www.ehu.es/PAT/.compe/lanak/Textos_cientificos_caracteristicas_y_comprehension.pdf Consulta 2015, enero20
- Parra, A. (2005). Aportes de la Psicología al Aprendizaje de una Lengua Extranjera. En niños de 4ª 6 años. Bogotá: Alianza Francesa.
- Pérez, E y Williams, R. (2009) El informe de investigación: Estructura y Estilos bibliográficos. 1era Ed. Valencia.
- Pérez, E. (2003). Epistemología, currículum y formación docente. Universidad de Oriente. Coordinación de Publicaciones. Barcelona.
- Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa (2000) Conclusiones del 23 y 24 de marzo del 2000. Recuperado el 27 de noviembre de 2009 de http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm
- Piaget, J. (1964). Hacia una lógica de significaciones. Gedisa. Editorial. México.
- Prieto et Col. (2005) ¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras? Recuperado el 12 noviembre de 2013 de <https://www.google.co.ve/#q=prieto+et+al+2005consideran+a+la+ense%C3%B1anza+como+la+inducci%C3%B3n+de+conocimiento+esquem%C3%A1tico+significativo>
- Puente, R y Chacón (2011). El uso de la lengua materna en interacciones orales en una lengua extranjera: Un estudio de caso. Recuperado el 18 septiembre de 2013 de www.saber.ula.ve/...pdf
- Puren, C. (2012) Del enfoque por tareas a la perspectiva co accional Vol. 17, Núm. 2 Pedagogía de la lengua. Recuperado el 12 noviembre de 2013 disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/revista/15917/V/17>
- Puren, C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question, Le français dans le monde (recherches et applications), numéro spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp.36-41.
- Puren C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris: Cle International
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española, 22.ª Ed. Madrid: España.
- Reyes, G. (1995): El abecé de la pragmática. Madrid, Arco Libros.

- Reyes, G. (2002) Para entender la pragmática. Madrid, Gredos
- Ricœur, P. (2008). El conflicto de las interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Richards, J. (1997) Longman Dictionary of Language Teaching and applied Linguistics. Malaysia: Longman
- Rizo-Patrón, R, (s/f). El triple horizonte hermenéutico del lenguaje, según Husserl Pontificia Universidad Católica del Perú Recuperado el 2 de marzo de 2015.de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/1673.pdf>
- Rodríguez S., A. (2005). Poética de la interpretación. Mérida: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Rodríguez, M. (2008). Dimensiones Cognitivas de las Competencias Investigativas. Venezuela: UPEL
- Rojas, O. (2011). Aprendizaje de una Lengua Extranjera: una experiencia partir de dos géneros discursivos (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Rojas, B. (2007) Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. Fedupel
- Romera, A. (2010). Retórica y Recursos Estilísticos. Recuperado el 08/01/2014.de https://www.academia.edu/1153975/ret%C3%93rica_y_recursos_estilisticos.
- Rubio, A. y García, I. (2012) Los Diferentes Roles del Profesor y los Alumnos en el aula de Lenguas Extranjeras: Didacto21.Revist Digital. Disponible: didacta.21.comdf
- Ruiz, G. y Salazar, S. (2013) Transperspectivas epistemológicas educación, ciencia y tecnología. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Corporación Graficolor. Aragua. Venezuela
- Ruiz, G. (2013). El Caos en la Investigación Social. En Transperspectivas epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Corporación Graficolor. Aragua. Venezuela
- Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. Espiral cuadernos del profesorado. Recuperado el noviembre 22 de 2014, de www.cepcuevassolula.es.
- Sagaz, M (2010) Alternativas de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en el nivel medio superior. Mexico: Universidad Autónoma de Querétano.
- Salazar, S (2011). Construcción del currículo universitario en estos tiempos de cambio. Artículo de opinión presentado en el marco del Doctorado en Educación. FACE. Publicado en Tiempo Universitario de fecha 4-4-2011. Año XIII. N° 700 (p. 4).

- Salazar, S. (2010a). Currículo y Transdisciplinariedad. En el marco del Doctorado en Educación. FACE. UC: Estudio Crítico de la Educación y su Currículo. Sin publicar.
- Salazar, S. (2010b). Lenguaje y Complejidad en Investigación Transcompleja: De la Disimplicidad a la Transcomplejidad. Maracay: UBA.
- Salazar, S. (2011) Del lenguaje en la Investigación. Revista Ciencias de la Educación. Año 2013.Vol. 23 (42).97-109.Universidad de Carabobo FaCE. UC
- Salazar, S. (2013) Perspectiva Unificadora del Lenguaje. Postura transcompleja En Transperspectivas epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Corporación Graficolor. Aragua. Venezuela
- Sánchez, J. (1999) Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica, en VV.AA. Lengua y cultura en el aula de F/LE, Madrid, SGEL
- Sánchez, N. (2007). Técnica y Metodología de la Investigación. Venezuela: Livrosca.
- Sandin, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones. España: Mc. Graw Hill.
- Santos G., I. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid, Arco/Libros
- Savater, F. (2009) La aventura del pensamiento. Colombia: Debolsillo
- Schavino, N., Villegas, C., Rodríguez, J., Moreno, S., Extraño, A. Reyes, N., et al. (2006). La Investigación: Un enfoque integrador transcomplejo. Maracay: UBA
- Schavino, N., (2009). La Investigación: Un enfoque integrador transcomplejo. Maracay: UBA
- Schavino, N (2013). Hacia una Transepistemología de la Investigación. En Transperspectivas epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Corporación Graficolor. Aragua. Venezuela
- Searle, J. (1969) Actos de habla, Madrid: Cátedra 2001.
- Serrano E., G (2006). Naturaleza y sentido de la intencionalidad. Universitas Philosophica (Bogotá) 4, no. 7.
- Siguán, M. (1984) El aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista psicológico. Anuario de Psicología. N° 26. Universidad de Barcelona.
- Silva V., O. (2005). ¿Hacia dónde va la psicolingüística? Forma y Función Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.
- Simon, J. (2009) El problema del lenguaje en Hegel, Taurus Ed. Madrid.

- Simonovis, J y Contreras, L. (2010) Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad Transcompleja. En, De la Disimplicidad a la Transcomplejidad. Maracay: UBA
- Spolsky, B. (1980): The scope of educational linguistics, en R. B. Kaplan (Ed.): On the scope of educational linguistics, Newbury House, Rowley.
- Stinson, J. (2013) Antropología Lingüística: Acercamientos y Metodologías para la Investigación sobre la Lengua, Cultura e Identidad. Recuperado el 23 de febrero de 2015 en: <https://www.academia.edu/3718629/> presentación.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la Teoría Fundamentada. Universidad de Antioquia. Bogotá.
- Swain, M y Lapkon, S (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. The Modern Language Journal, 82(3) ,320-337.
- Tobón, S (2007). Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Colombia: Eco Ediciones
- Torras, R. (1994). La Interlengua en los primeros Estadios de Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Consultado el 23 de febrero 2014 Disponible: Dialnet-Lainterlengua.
- Ugas F., G. (2008). La Complejidad. Un modo de pensar. Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en ciencias Sociales. San Cristóbal del Táchira, Venezuela. Lito-Formas
- Universidad Bicentennial de Aragua (2010) Normas para la Elaboración de tesis de Postgrado. Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado. Aragua. Venezuela
- Uzcátegui, A. (2013) La Transformación Universitaria en Tiempos de cambio. En Transperspectivas epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Corporación Graficolor. Aragua. Venezuela
- UNESCO, (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Material mimeografiado.
- Van Dijk, T. (1999). El discurso como interacción social, vol. 2, Barcelona: Gedisa, pp. 67-100
- Velasco, J (2003). Acción comunicativa y teoría social, en Para leer a Habermas .pp. 29-50. Alianza Editorial, Madrid
- Villalobos, J. (2001) El uso del video y del audio como recursos didácticos para la evaluación de la comprensión oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Entre Lenguas. Vol. 15

- Villegas, C (2010). Praxeología de la Investigación Transcompleja. En Investigación Transcompleja: De la disimplicidad a la Transdisciplinariedad. Universidad Bicentennial de Aragua. Aragua. Venezuela.
- Villegas, C (2012). La Transcomplejidad. Una tendencia de investigación educativa en América Latina. En Diálogo Transcomplejo. Universidad Bicentennial de Aragua. Aragua. Venezuela
- Villegas, C (2012a). Resignificar la Educación desde l Transcomplejidad. En La Transcomplejidad. Una nueva visión del conocimiento. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Gráfica Los Morros: San Juan de los Morros:
- Villegas, C. (2013) La Educación y los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en el Marco de la Transcomplejidad. En Transperspectivas epistemológicas Educación, Ciencia y Tecnología. Red de Investigadores de la Transcomplejidad. (REDIT). Corporación Graficolor. Aragua. Venezuela.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). Psicología para Profesores de Idiomas Enfoques del Constructivismo Social. España: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1973) Tractus logico-philosophicus (versión bilingüe alemán - castellano). Madrid Alianza.
- Wray, A. (2002). Formulaic Language and the Lexicon. Oxford: Oxford University Press
- Zaá, J. (2015). Tendencias Ontoepistemológicas del Pensamiento Científico Contemporáneo. Hacia la Construcción de Paisajes Cognitivos Transcomplejos. Filosofía Transcompleja. Otras Maneras de Pensar, Ser y Sentir. Diálogos Transcomplejos 1(2). San Joaquín de Turmero: UBA.
- Zárate, G. (1995). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Collection CREDIF Essais. Didier

ANEXOS

ANEXO A

CUESTIONARIO PARA VALORAR

EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Estimado(a) Estudiante.

El Cuestionario se presenta pretende conocer algunos aspectos relativos a tu experiencia en el aprendizaje de lengua extranjera que serán muy útiles para generar una estructura conceptual del aprendizaje de una lengua extranjera en futuros docentes de idiomas desde una visión transcompleja

Las respuestas son anónimas y no los comprometen a nada. Serán usadas sólo con fines específicamente investigativos. Por ello, te invito a que respondas a todas las preguntas con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que interesa es tu opinión. Muchísimas gracias por tu valiosa colaboración.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Marca con una X la respuesta que mejor se acerque a tus características personales

1. Sexo: ☐ Femenino ☐ Masculino
2. Semestre: _____
3. Tiempo cursando la carrera: _____
4. Lenguas Extranjeras que se conocen

Indica con X el grado de dominio.

Lenguas	Muy bien	Bien	Regular	Nada
Español				
Inglés				
Francés				
Italiano				

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada uno de los siguientes ítems. A continuación se presentan 42 preguntas las cuales están con las alternativas “Sí” o “No”.

N o	PREGUNTAS	SI	NO
5	¿Ejercitas el vocabulario para entender la lengua que aprendes?		
6	¿Practicas con frecuencia la comprensión oral escuchando música, radio u otros?		
7	¿Tratas de entender el idioma aun cuando no posees el conocimiento necesario?		
8	¿Buscas comprender las expresiones de la lengua?		
9	¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo?		
10	¿Intentas comprender las nuevas expresiones en textos escritos?		
11	¿Practicas la pronunciación?		
12	¿Procuras hablar con otras personas?		
13	¿Recurres a términos nuevos para comunicarte en las actividades que realizas?		
14	¿Empleas palabras nuevas en oraciones o situaciones orales?		
15	¿Escribes con frecuencia en el idioma que estudias?		
16	¿Utilizas la información que sabes para predecir respuestas o adivinar el significado?		
17	¿Te preocupas porque tu producción escrita tenga el estándar aprendido?		
18	¿Tienes o has tenido alguna relación con hablantes nativos fuera de clase?		
19	¿Has vivido en el país de la lengua que aprendes o cualquier otro donde se emplea dicha lengua?		
20	¿Has visitado el país de la lengua que aprendes con el propósito de vacaciones, visita de trabajo, intención de estudios?		
21	Es importante saber otra lengua aparte de tu lengua materna.		
22	Practicar una lengua extranjera es una experiencia que disfruto.		
23	Me gustaría aprender varias lenguas extranjeras.		
24	No creo que sea necesario aprender lenguas extranjeras en la universidad. Debería ser optativo		
25	¿Te sientes mal si te equivocas al hablar?		
26	¿Aprender un idioma te genera ansiedad?		
27	Estás consiente de que tu actividad depende del logro de tu aprendizaje.		
28	Buscas practicar la lengua aprendida sistemáticamente como te es posible.		
29	Evades la comunicación oral ante el grupo de clases.		
30	Si planificaras vivir un tiempo en otro país, harías un gran esfuerzo por aprender la lengua del país.		
31	Algunos hábitos de tu lengua materna interfieren en tu aprendizaje de la lengua extranjera.		
32	El conocimiento de las costumbres (comida, vestimenta, horarios) del país origen de la lengua que se aprende favorece tu aprendizaje.		
33	Te identificas con la cultura del idioma que aprendes?		
34	Analizas tu propio lenguaje y el de los otros.		
35	Las estrategias utilizadas incentivan la participación.		
36	Las actividades de aprendizaje giran en torno a los actos sociales.		
37	Se promueve el trabajo grupal en la enseñanza de la lengua extranjera.		

38	El docente despierta la curiosidad por la lengua estudiada.		
39	El docente propone situaciones de comunicación real.		
40	El profesor incentiva actividades que favorecen la comunicación y el uso real el lenguaje.		
41	El docente corrige los errores orales u escritos de manera severa en público.		
42	El docente crea un clima de confianza para el aprendizaje del idioma.		

ANEXO B

Escala de Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	Total
S1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	34
S2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	33
S3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	32
S4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32
S5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	33
Total	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	0	2	0	5	5	0	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	164
p	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	164
q	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	164
p.q	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
n=	38	n-1=37		s= 5		r= 0,8623		ΣTs= 164		pt= 0,86		qt= 0,14		Vt= 4,49		R4= 1,03		R5= 0,84																					

ANEXO C

Resultados de la Entrevista a los Informantes Clave

Entrevista al Docente 1

N° de Líneas	Tópico	Descripción del Texto
1	Influencia de lo sociocultural de una lengua extranjera en los procesos cognitivos de asimilación del aprendiz.	p. Buenas tardes profesor ¿cómo se siente hoy?
2		r. Buenas tardes, muy bien gracias y ¿usted?
3		p. Bien profe, recuerda que hoy estoy por acá para realizarle la entrevista que conversamos la semana pasada en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera.
4		r. Si, lo recuerdo
5		p. ¿Estudios realizados?
6		r. Soy Licenciado en Letras mención Lengua Francesa y Maestría en Andragogía
7		p. ¿Institución donde trabaja?
8		r. Actualmente en la Universidad de Carabobo, soy contratado por credenciales
9		p. ¿Trabaja o ha trabajado en otra institución?
10		r. Trabajé en Educación Media pero ya estoy jubilado.
11		p. ¿Años de servicio en Educación Media general y en la universidad
12		r. 26 años de servicio en la media y 20 en la universidad.
13		p. ¿Cómo considera Ud. el contexto al momento de aprender?
14		r. El contexto siempre es determinante en todo aprendizaje a cualquier edad.
15		p. ¿El aspecto sociocultural influye en el aprendizaje de una lengua extranjera?
16		r. Sí, la estructura social transforma las posibilidades lingüísticas en códigos específicos de habla
17		p. ¿Puede ser más específico?
18		r. Sí, lo sociocultural de la lengua extranjera facilita la transformación verbal con la ayuda de la experiencia individual del aprendiz.
19		p. ¿Quiere decir que el contexto ayuda a la
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		

34		asimilación?
35		r. Sí, ya que está implícito el contexto cultural
36		en su amplitud.
37		p. ¿Y cómo sería eso?
38		r. A los efectos de hacer las distinciones y
39		diferencias de la jerarquía conceptual compleja
40		del idioma ligada al contexto
41		p. Y ¿Qué me puede decir sobre los procesos
42		cognitivos en este caso?
43		r. Bueno, pienso que la descripción de la
44		expresión simbólica de las intenciones
45		sociales y de sus formas verbales facilitan los
46		procesos cognitivos de inserción al ámbito
47		social.
48	Intervención de la dimensión intercultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.	p. ¿Qué entiende Ud. por dimensión
49		intercultural?
50		r. Aah, esta es un encuentro cuyos contenidos,
51		conceptos y valores sustentan y refuerzan el uso
52		de la lengua que se estudia y el estudiante
53		necesita partir de su experiencia personal.
54		p. ¿Y lo intercultural en general?
55		r. Esto comprende la habilidad de observar el
56		comportamiento sin emitir juicios de valor.
57		Bueno de otras sociedades.
58		p. ¿Cómo interviene lo intercultural en la
59		enseñanza?
60		r. Desde mi percepción la dimensión
61		intercultural interviene de forma
62		enriquecedora, continua y articulada con
63		relación a la percepción de la identidad social
64		en los códigos lingüísticos hablados
65		elaborados en el manejo del lenguaje.
66		p. ¿Y cómo interviene específicamente en el
67		aprendizaje de una lengua extranjera?
68	Metodología a seguir para el aprendizaje de una lengua extranjera	r. Interviene según el nivel de enseñanza
69		transformando desde lo psíquico y lo cultural.
70		Afianza los valores propios, las costumbres y
71		las tradiciones.
72		p. ¿Conoce los métodos de aprendizaje de
73		lenguas extranjeras?
74		r. Sí los conozco pero no he trabajado con
75		todos.
76		

77		p. ¿qué opina sobre las metodologías?
78		r. Pienso que la metodología no es lo más
79		importantes son las estrategias diversas las
80		cuales incluyen sus propios pasos o eventos a
81		cumplir para que el aprendiz adopte nuevas
82		formas de expresión lingüística
83		p. ¿Puede ampliar su respuesta?
84		r. Quiero decir que la socialización de la
85		pedagogía es condición necesaria para generar
86		auténticos aprendizajes en el aula
87		p. ¿Cuál metodología se debe seguir entonces?
88		r. El facilitador más que preocuparse por
89		seguir una metodología específica debe
90		reflexionar sobre su práctica e investigar sobre
91		los sucesos que se presentan en el aula
92		p. ¿Y en relación con el estudiante?
93		r. Bueno...son pocos los estudiantes que se
94		detienen a pensar en una metodología a seguir
95		para desarrollar los procesos cognitivos y
96		comprensión del nuevo lenguaje; en donde
97		debe prevalecer la forma espontánea en la
98		adquisición y dominio de los códigos del habla
99		extranjera que se aprende. Ellos son más
100		prácticos
101		...ya estamos por culminar profe...
102		p. ¿qué entiende por didáctica?
103		r. ¿Didáctica? ...La didáctica es el arte de
104	Didáctica empleada por el	enseñar, y enseñar es dejar aprender, por ello
105	docente en la enseñanza-	mi experiencia en la enseñanza del idioma
106	aprendizaje de una lengua	extranjero se ha concentrado en facilitar
107	extranjera	estrategias cognitivas y metacognitivas que
108		permitan percibir la expresión simbólica de la
109		intención de la forma verbal que se presenta
110		con respecto al idioma que enseño.
111		p. ¿Cuáles han sido las ventajas de esta
112		didáctica para el aprendizaje?
113		r. Esto me ha permitido prever los elementos
114		del idioma que sirven para organizar el
115		discurso significativo del habla tanto oral
116		como escrito de acuerdo al contexto.
117		
118		
119		

120		p. ¿Y desde lo social para la práctica?
121		r. La orientación de actividades de tipo
122		accional dan el acceso a los códigos entrantes
123		del habla distintos al lenguaje materno y busco
124		que el sentido global del mensaje que se
125		trabaje le dé comprensión a cada signo que
126		codifica la estructura expresiva de la forma
127		verbal que se estudia en ese momento.
128		p. ¿Qué aspectos personales del estudiante
129		valora usted para considerarlo buen aprendiz?
130		r. La motivación debe ser lo necesario según
131		mi criterio. Si eso es lo más importante para
132		aprender un idioma o cualquier otra cosa.
133		- Gracias Profe por su tiempo. Hasta pronto.
134		- De nada colega, siempre a la orden nos
135		vemos..
136		

ANEXO D

ENTREVISTA AL DOCENTE 2

N° de Líneas	Tópicos	Descripción del Texto
1	Influencia de lo sociocultural de una lengua extranjera en los procesos cognitivos de asimilación del aprendiz.	p. Buenos días profe ¿cómo está?
2		r. Buenos días muy bien gracias y ¿Usted?
3		p. ¿Cómo estuvo el fin de semana?
4		r. Bien, bien.
5		p. Profe, ¿recuerda nuestra cita de que hoy para
6		realizarle la entrevista que conversamos la semana
7		pasada en relación con el aprendizaje de una lengua
8		extranjera?
9		r. Si, la recuerdo. Podemos iniciar si lo desea.
10		p. ¿Estudios realizados?
11		r. Licenciatura en idiomas modernos y Maestría en Educación.
12		p. ¿Institución donde trabaja?
13		r. Universidad de Carabobo.
14		p. ¿Trabaja en otra institución?
15		r. No.
16		p. ¿Años de servicio en Educación?
17		r. 15 años de servicio.
18		p. ¿Es importante el contexto al momento de aprender?
19		r. Por supuesto, el contexto es determinante cuando se
20		inicia un aprendizaje. Cualquiera que este sea.
21		p. ¿En el aprendizaje de una lengua extranjera cómo
22		participa el contexto?
23		r. Partiendo del hecho de que la enseñanza de un idioma
25		extranjero no está apartada de la cultura de dicho idioma, el contexto condiciona la interacción.
26		p. ¿Puede ser más específico?
27		r. Se puede decir que en muchos casos hay que explicar
28		cómo influye la cultura o costumbres en ciertas
29		expresiones idiomáticas de manera de que haya un
30		mayor entendimiento del idioma.
31		p. ¿Quiere decir que el contexto ayuda a la asimilación?
32		r. Sí, el conocimiento de aspectos culturales es importante en la enseñanza y asimilación del idioma

33	Intervención de la dimensión intercultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.	extranjero que se está estudiando.
34		p. ¿Qué opina Ud. de la dimensión intercultural en la
35		enseñanza de un idioma?
36		r. Es importante resaltar, que para entender los usos de
37		algunas expresiones idiomáticas es necesario conocer el
38		contexto cultural en el que éstas se desarrollan y lo
39		intercultural interviene en ello.
40		p. ¿Y lo intercultural en general?
41		r. Este envuelve el comportamiento de todos los grupos
42		sin menospreciar la diferencia.
43		p. ¿Y cómo interviene lo intercultural en el aprendizaje?
44		r. A pesar de que algunos estudios muestran que la
45		producción de errores se deben a la transferencia
46		idiomática; estos son más frecuentes cuando hay una
47		cercanía mayor entre los idiomas y las culturas, y que a
48		mayor distancia entre los idiomas y la cultura menor
49		producción de errores.
50		p. ¿Y cómo interviene específicamente en la enseñanza
51		y aprendizaje de una lengua extranjera?
52		r La diferencia intercultural puede crear interferencia en
53		el proceso enseñanza aprendizaje y por ende en la
54		comprensión del contexto en que algunas expresiones
55		idiomáticas se desarrollan. De esta forma se puede decir
56		que la dimensión intercultural tiene una gran influencia
57		e importancia en el proceso enseñanza aprendizaje del
58		idioma que se aprende.
59		p. ¿Conoce los métodos de aprendizaje de lenguas
60		extranjeras?
61		r. Claro, sí los conozco. Por los momentos trabajo más
62		con el método de traducción, sin obviar los otros.
63	Metodología a seguir para el aprendizaje de una lengua extranjera	p. ¿Y por qué usa más el método de traducción?
64		r. Porque mi actividad de clase, actual, es la enseñanza
65		instrumental por objetivos específicos.
66		p. ¿Cuál metodología se debe seguir para el aprendizaje
67		de una lengua?
68		r. A pesar de que cada área de enseñanza- aprendizaje
69		requiere de una metodología específica, considero que el

70		r. Según el tema que se está enseñando en muchas
71		ocasiones la metodología varía en función de los
72		objetivos y el tema.
73		p. ¿Y el estudiante está al tanto de la metodología que se
74		emplea?
75		r. Bueno...a veces Ud. sabe que los estudiantes no se
76		ocupan mucho de eso.
77		Nos queda un tópico
78		Bien...
79		p. ¿Qué entiende Ud. por didáctica?
80		r. La didáctica es el enseñar; es el definir una técnica
81		adecuada de enseñanza.
82		p. ¿Cuál es su experiencia didáctica?
83		r. En mi actividad de clase el acercamiento con el grupo
84	Didáctica empleada	de estudiantes se basa en la cooperación y respeto
85	por el docente en la	mutuo. Esto me ha permitido variar las estrategias de
86	enseñanza-	clase sin problemas.
87	aprendizaje de una	p. ¿En la práctica grupal cómo se desarrolla la
88	lengua extranjera	motivación para aprender la lengua extranjera?
89		r. En este punto las actividades de tipo accional
90		producen buen resultado. Ya que obliga a cada grupo a
91		ser creativo y dinámico, además de ampliar el
92		vocabulario.
93		p. ¿Utiliza Ud. la interacción para mantener la
94		motivación, es eso?
95		r. Cuando el aprendizaje es significativo todo estudiante
96		se encuentra motivado. La actividad creativa que se
97		genera al aprender una lengua extranjera es realmente
		motivadora.
		- Gracias Profe por su tiempo. Hasta luego.
		- De nada

ANEXO E

Entrevista al Docente 3

N° de Líneas	Tópicos	Descripción del Texto
1	Influencia de lo sociocultural de una lengua extranjera en los procesos cognitivos de asimilación del aprendiz.	p. Buenas tardes profesora ¿cómo está?
2		r. Buenas tardes, bien gracias
3		p. ¿Cómo estuvo el fin de semana?
4		r. Normal, gracias.
5		p. Hoy la entrevista de la que hablamos el martes pasado sobre el aprendizaje de una lengua extranjera?
6		r. Ah sí. En 15 minutos hablamos.
7		... Podemos iniciar.
8		p. ¿Qué estudios realizó?
9		r. Licenciatura en Educación mención idiomas modernos.
10		p. ¿Institución donde trabaja?
11		r. Universidad de Carabobo.
12		p. ¿Trabaja en otra institución?
13		r. No.
14		p. ¿Años de servicio en Educación?
15		r. 6 años de servicio.
16		p. ¿Es importante el contexto al momento de aprender?
17		r. Sin duda, el contexto es lo que hace real la dinámica del aprender.
18		p. ¿En el aprendizaje de una lengua extranjera la parte sociocultural es necesaria?
19		r. El aprendizaje de una lengua extranjera es impulsado por la motivación social; la cual condiciona la comunicación.
20		p. ¿Cómo es eso?
21		r. En mi trayectoria como profesora he tenido que hacer contacto con personas de otras culturas; y las expresiones de cada una de ellas me han marcado en cuanto a lo cotidiano, lo social.
22		p. ¿Quiere decir que el contexto ayuda a la
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

33		asimilación?
34		r. Sí, el conocimiento de aspectos culturales es importante en el aprendizaje y asimilación de quien estudia.
35		p. ¿Qué opina Ud. de la dimensión intercultural en la enseñanza de un idioma?
36		r. Lo intercultural es lo mejor de aprender una lengua extranjera, pues permite acercarse al pensamiento del otro, de su cultura social.
37	Intervención de la dimensión intercultural en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.	p. ¿Y cómo interviene lo intercultural en el aprendizaje?
38		r. Cuando esto ocurre el aprendizaje se hace más fácil, ya que está ligado a la motivación, al interés del intercambio
39		p. ¿Y cómo interviene específicamente en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera?
40		r. Se puede vivenciar, a través de lo que se llama alteralidad, con la cultura de la lengua que se aprende; de esta manera se apreciaría la belleza del idioma, unido al hecho que se hará fácil a causa de la nueva significación que brindaría la comprensión de los actos reales.
41		p. ¿Conoce los métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras?
42		r. Claro, sí los conozco.
43		P ¿En su actividad de clase cual utiliza?
44		r. Me apoyo en el enfoque comunicativo y el accional. Pero todos prestan ayuda al momento de las actividades de clase.
45		p. ¿Y cuál de ellos es su preferido para aprender?
46		r. Considero que un buen bagaje cultural permite la comprensión en contexto, unido a los recursos tecnológicos actuales. Una combinación de métodos es buena.
47		p. ¿Qué metodología se debe seguir para el aprender de una lengua extranjera?
48		r. cada nivel o área de enseñanza- aprendizaje requiere de una metodología específica; sin embargo, pienso que la se adapte al grupo y al objetivo.
49		
50		
51		
52		
53	Metodología a seguir para el aprendizaje de una lengua extranjera	
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69		

70		p. ¿Puede ser más precisa?
71		r. La metodología varía en función del nivel de los
72		cursos de lengua extranjera, por lo que el
73		aprendizaje del estudiante logra ser más
74		significativo y el contexto teórico práctico se da
75	Didáctica empleada por el	con mayor facilidad.
76	docente en la enseñanza-	Casi terminamos
77	aprendizaje de una lengua	p. ¿Qué entiende por didáctica?
78	extranjera	r. La didáctica es la que se encarga de buscar
79		métodos y técnicas para mejorar la enseñanza.
80		p. ¿Cuál es su experiencia didáctica?
81		r. Organizo actividades prácticas que permitan la
82		interacción de todos los estudiantes y de acuerdo al
83		nivel cambio las estrategias de clase
84		p. ¿Cómo emplea la tecnología para enseñar el
85		idioma que imparte?
86		r. Las actividades de tipo comunicativo-accional
87		unidas a los recursos tecnológicos causan un buen
88		resultado y los estudiantes se muestran interesados
		el vocabulario.
		- Gracias Profe por su tiempo.
		- De nada

