

35

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A EN LOS ESTUDIANTES DE METROPOLITAN LANGUAGES SCHOOL; CONSIDERACIONES DESDE LA PERSPECTIVA ECOLINGÜÍSTICA

TEACHING AND LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN METROPOLITAN LANGUAGES SCHOOL STUDENTS; CONSIDERATIONS FROM THE ECOLINGUISTIC PERSPECTIVE

Ricardo David Haro Calero¹

E-mail: hricardodavid@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3215-6264>

Gissela Carolina Yépez Pullopaxi¹

E-mail: yepezgissela@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1977-8341>

¹Metropolitan Languages School, Quito, Ecuador

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Haro Calero, R. D., & Yépez Pullopaxi, G. C. (2022). Enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua a en los estudiantes de Metropolitan Languages School; Consideraciones desde la perspectiva Ecolingüística. *Revista Conrado*, 18(87), 316-321.

RESUMEN

El presente trabajo es un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua desde la perspectiva Ecolingüística aplicada en la Metropolitan Languages School para los estudiantes de la Universidad Metropolitana (UMET) en un contexto post pandémico el cual deja de manifiesto la necesidad de replantear como enseñar. Actualmente la retórica subyacente en la perspectiva ecolingüística es de suma importancia, así como en las estrategias metodológicas, pedagógicas e ideológicas que esta perspectiva conlleva al momento de enseñar una segunda lengua. El estudio aborda las interrelaciones dinámicas entre la lengua y la sociedad. Por consiguiente, recibe aportes de diferentes transdisciplinarias de las ciencias, desde la sociología cognitiva hasta la robótica aplicada a la educación. Inspirándose en analogías de otras disciplinas y manteniendo su integración con ellas, la ecolingüística tiene el potencial de generar nuevos modelos, abriendo caminos para una mejor comprensión de los fenómenos lingüísticos y sociales de la lengua meta.

Palabras clave:

Enseñanza-aprendizaje del inglés, segunda lengua, perspectiva ecolingüística

ABSTRACT

This paper is an analysis of the teaching and learning process of English as a second language from the Ecolinguistics perspective applied in the Metropolitan Languages School for the students of Universidad Metropolitana (UMET) in a post-pandemic context which ceases to manifest the need to reconsider how to teach. Currently, the underlying rhetoric in the Ecolinguistics perspective is of great importance, as well as in the methodological, pedagogical and ideological strategies that this perspective entails when teaching a second language. The study addresses the dynamic interrelationships between language and society. Consequently, it receives contributions from different branches and disciplines of the sciences, from cognitive sociology to robotics applied to education. Drawing inspiration from analogies from other disciplines and maintaining its integration with them, Ecolinguistics has the potential to generate new models, opening paths for a better understanding of the linguistic and social phenomena of the target language.

Keywords:

Teaching-learning of English, second language, ecolinguistic perspective

INTRODUCCIÓN

Como todo proceso social, la educación superior a nivel global siempre ha estado estrechamente ligada a los cambios que ocurren en la sociedad, tanto culturales como políticos, económicos y tecnológicos, encargados de producir los giros y tendencias en los procesos de formación profesional. Este vínculo constituye una relación recíproca, si tenemos en cuenta que los resultados de la formación de profesionales, las innovaciones y las investigaciones que emergen de las universidades también constituyen motor impulsor de los cambios que afectan todas las áreas del quehacer social a nivel internacional.

Muchas de las transformaciones que tienen lugar a nivel social son impulsadas por las universidades a través de los grupos y proyectos de investigación, así como resultado de la formación y capacitación de los profesionales que de ellas egresan. Del otro lado, las innovaciones y nuevas tecnologías provocan las diferentes necesidades profesionales y laborales, que exigen un conjunto de destrezas específicas, muchas veces no descritas en los currículos de los diferentes programas de formación profesional. De esta manera, es preciso identificar los puntos de encuentro entre las diferentes disciplinas y entre estas y el entorno social, tecnológico y laboral para formar profesionales competentes, capaces de enfrentar los retos del vertiginoso cambio en los medios y modos de producción. Es decir, se necesitan profesionales con la capacidad de adaptarse a los rápidos cambios que tienen lugar en la tecnología y las relaciones socioeconómicas.

A decir de (Camilloni, et al., 2006), como consecuencia de esos rápidos cambios, la educación superior se enfrenta a la búsqueda de perspectivas que se caractericen por la “concientización natural, educación sociocultural, sostenible y sustentable” para cumplir con las nuevas demandas no solo del mercado, sino también de las necesidades ecológicas de manera que se logre la expansión y diversificación del conocimiento consiente.

Por tanto, la carrera cada vez más rápida que está teniendo lugar en las transformaciones en la tecnología y las comunicaciones, exige de nuevas relaciones de permacultura entre la educación, el desempeño profesional y laboral y la sociedad; trayendo consigo que la academia tenga que mantenerse en constante cambio y búsqueda de nuevas normativas y estrategias eco consientes para adaptarse a las necesidades que emergen de dichos cambios. (Barahona, 2016).

En este sentido se está pasando de una enseñanza escolástica y estática a un sistema dinámico y flexible, que permita la movilidad a escenarios más novedosos, aunque estos cambios a nivel de aulas a veces no ocurren

con la misma velocidad con la que se editan los cambios a nivel de ministerios y normativas.

Cualquier currículo tanto de carrera como de materia, está inmerso y sujeto a las exigencias que se mencionan anteriormente y a la influencia de las normativas más recientes de la educación superior en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras (Öz, 2014). Es por eso por lo que en este trabajo centramos el análisis en el tema la perspectiva ecolingüística en las universidades del siglo XXI, desde la didáctica de lenguas extranjeras por ser el campo de nuestro ejercicio profesional e interés de nuestra investigación.

DESARROLLO

MATERIALES Y METODOS

El desempeño de un profesional de la educación se asocia, en primer lugar, a la planificación de la enseñanza. En este sentido, Danielson (2007) plantea que el actuar exitoso de un docente en esta dimensión involucra activar y utilizar el conocimiento del contenido (inglés), la didáctica y el conocimiento de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, en un diseño de clase deben verse alineados, los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación.

En segundo lugar, el desempeño del profesor también se asocia a la implementación en el aula (Marzano & Brown, 2009). En este marco, el actuar exitoso dependerá de cómo el docente ponga en práctica el diseño de clase con los estudiantes, articulando adecuadamente los conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

Para efectos de esta investigación, el desempeño en la planificación y la implementación se centra, específicamente, en las formas de evaluación utilizadas en una clase de inglés (Al-Nouh, Taqi, & Abdul, 2014; Tagle, et al., 2021)

La Ecolingüística como proceso

La ecolingüística es la parte de la lingüística aplicada y crítica que se ocupa de cómo el lenguaje y la lingüística se involucran en una crisis ecológica. La ecolingüística es una teoría crítica del lenguaje/lingüística que es a la vez partidista y objetiva.

La lengua y la lingüística son parte de la cultura, la formación social y la práctica; el lenguaje y la lingüística están así constituidos por las contradicciones fundamentales de nuestra práctica social.

Dentro de las ideas más relevantes que se aprecian en la perspectiva ecolingüística, se encuentra la matriz semántica. (Figura 1)

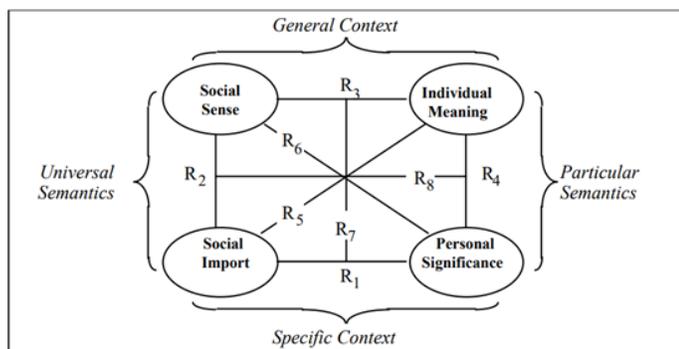


Figura 1. Matriz Semántica

Hemos llamado al primer constituyente el sentido social de un texto. Es una dimensión diacrónica de la semántica de un texto, y normalmente la encuentras en diccionarios estándar. El sentido social de las palabras danesas se encuentra en *Ordbog over det danske Sprog* (Norling, 1992; Farø, & Jensen, 2018).

Los dos diccionarios contienen la semántica tradicional y estándar de palabras danesas. Registran el uso de palabras en una selección de escritos material, identifican las formas en que se usa tradicionalmente una palabra y, al mismo tiempo, al mismo tiempo establecen un significado estándar, el sentido social. La relativa invariancia del sentido social es un efecto de, y causa, la estabilidad relativa de praxis sociales.

Los diccionarios presentan un canon cultural que se transmite socialmente y transformado en educación primaria, secundaria y superior. Son objetivos en el sentido de que describen algunos aspectos de la

usos normales de las palabras, y son partidistas en el sentido de que son selectivos y que funcionan como normas para el sistema educativo y otro aparato estatal.

El segundo constituyente de nuestra matriz semántica es el significado individual de un texto Tanto el sentido social como el significado individual son constituyentes de la dimensión diacrónica de un texto. Para el usuario individual de la lengua, el significado individual es la forma habitual o normal en la que el usuario produce un texto y entiende un texto. El significado individual difiere del social. Mi uso normal y estándar de palabras como “libertad, materia y mente” difiere del sentido social de las palabras, y aun así hay suficientes similitudes con el sentido social, para que se me entienda cuando participo en diálogos.

El significado individual de una palabra/texto es (i) la forma normal en que uso una palabra/texto, y (ii) la interpretación que habitualmente utilizo en mi entendimiento del uso de la palabra/texto por parte de otras personas.

El significado individual es relativamente invariable durante un tiempo más largo de mi historia personal, y relativamente invariable a través de diferentes situaciones en tiempo y lugares diferentes. Por lo tanto, el sistema de mis significados individuales está en una relación dialéctica.

En cierto sentido, mi significado individual de algunas palabras/textos clave determina mi personalidad, y co-determinan mi identidad social. Entonces, aunque el significado individual difiere del sentido social, y me individualiza, entonces al mismo tiempo estoy clasificado como perteneciente a un tipo de individuos que normalmente utilizan un texto de una determinada manera que difiere de su sentido social. Yo podría ser tipificado como un ecologista, un marxista o progresista.

El tercer constituyente de nuestra matriz semántica es la importación social. Es un aspecto sincrónico que está condicionado por la identificación de los participantes y aceptación del contexto comunicativo del diálogo. El contexto podría ser una sala de audiencias o un congreso de educación.

El significado personal es el cuarto aspecto de nuestra matriz semántica. Está la contribución única y personal al uso y desarrollo de la lengua; por lo tanto, está definido y limitado por la situación real en la que

se produce el diálogo. Comprende todos los aspectos que Chomsky intenta eliminar. En pocas palabras, el objeto de investigación de Chomsky no es el lenguaje, porque el lenguaje presupone tanto similitudes como diferencias personales. Está porque no somos gemelos idénticos que hay una razón para lingüística

comunicación. En segundo lugar, porque somos diferentes y algunas diferencias están condicionadas por el cambio en nuestro entorno que el lenguaje cambia y que podemos usar el lenguaje creativamente.

Todos los esfuerzos que se aprecian en la perspectiva ecolingüística de fines del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI tienen como fin una amplitud del conocimiento consiente que al aprender una segunda lengua respecta, así como el tiempo que se requiere para formar dichas capacidades en el ámbito universitario, haciendo énfasis en el desarrollo de estrategias que permitan el autoaprendizaje, de manera que el profesional, una vez en el mercado laboral, sea capaz de asumir y adaptar sus competencias a los rápidos cambios que tienen lugar en las tecnologías digitales y las comunicaciones. Por tanto, dichos profesionales deben desarrollar un carácter flexible y de amplios conocimientos, de un elevado sentido del trabajo en equipo, la capacidad de adquirir conocimientos a través de la transferencia de conocimientos

y experiencias, así como la capacidad de adaptarse con facilidad al mundo laboral de los diferentes contextos socioculturales y desarrollar la convicción de mantenerse en constante formación.

En esta perspectiva, la UNESCO (1995), describe a la universidad contemporánea, como la encargada de cerrar la brecha entre las exigencias de los nuevos contextos laborales y lo que establecen los currículos de formación profesional, buscando convertirla en una “universidad proactiva, firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida en la búsqueda universal de la verdad y el progreso del conocimiento ... pueda responder mejor ... a las necesidades presentes y futuras de un desarrollo humano sostenible”.

La Didáctica

En el afán de la formación de competencias, no podemos dejar fuera del análisis los elementos componentes de los procesos didácticos de cara al desarrollo económico –social y tecnológico, así como en el campo de las comunicaciones.

Dentro de los cambios más relevantes que en este sentido se aprecian en la didáctica de lenguas extranjeras (en este caso el inglés) aparece el paso de unos objetivos centrados en el conocimiento de estructuras gramaticales, vocabulario y pronunciación cercana a los hablantes nativos de la lengua objeto de estudio (estructuralismo), a unos objetivos centrados en la formación de competencias comunicativas en la lengua objeto de enseñanza y aprendizaje sobre la base del principio de la función principal de la lengua, la comunicación (enfoque comunicativo).

Estos cambios han estado influenciados tanto por las transformaciones tecnológicas y económico-sociales como por el giro que han estado sufriendo en este mismo sentido, los paradigmas relacionados con la perspectiva ecolingüística (con influencia desde los cambios en el pensamiento pedagógico, sociológico, sociolingüístico, sicolingüístico, entre otros). No obstante, aún se aprecia un largo trecho por recorrer hasta lograr el nivel deseado, es decir, que los estudiantes logren comunicarse con otros en la lengua que estudian y apoderarse de la información necesaria para asumir los cambios a nivel de contexto laboral y profesional.

Al buscar la relación entre los paradigmas contemporáneos a los que se refiere Litwin (2006), con la didáctica general (Maggio, 2012) y la didáctica dirigida a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), se observa que dichos cambios vienen labrándose desde posiciones conductistas, basadas en el aprendizaje

estructuralista y memorístico, con bases en la psicología de Skinner y Pablov (conductismo), entre otros, quienes basaban la enseñanza en la repetición de estímulos hasta lograr la formación del hábito (aprendizaje), hasta llegar a las concepciones actuales (cognitivismo en sus diferentes tendencias) que hacen énfasis en el desarrollo de competencias comunicativas en contextos de interacción con los otros miembros del grupo social. Pero esta travesía ha sido lenta y aún se pueden apreciar marcados rasgos de la enseñanza escolástica, centrada en las estructuras y no en las competencias comunicativas de la lengua.

Con respecto al término competencia cabe destacar según, (Linda, 1999) que ya desde las dos últimas décadas del siglo XX, se hablaba de la educación basada en la formación de competencias, no obstante, el término aparece mucho antes, específicamente en Estados Unidos para caracterizar a los trabajadores exitosos, quienes se describían como aquellas personas que tenían conocimientos, habilidades y destrezas que desplegaban en actitudes que se desprendían de sus creencias, valores, percepciones e intuiciones. Aunque el concepto de competencia aparece, precisamente relacionado con el campo de las lenguas, cuando (Chomski, 1965), publicó *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, donde describía la competencia lingüística como el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua, donde incluía los componentes fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico. Pero este autor dejaba fuera del análisis el componente funcional y sociolingüístico, que fueron más tarde introducidos por Hymes, con su definición de competencia comunicativa. (Arcia, 2018).

El concepto ha estado en la mesa del debate de lingüistas, didactas, y sociólogos desde entonces y continúa siendo tema de múltiples investigaciones a nivel global. En este caso y de manera general, las competencias, desde el punto de vista comunicativo, contribuyen a la conformación de la capacidad de adaptarse a las nuevas condiciones socioeconómicas, caracterizadas por la movilidad de los recursos humanos en la búsqueda de empleo, la necesidad de capacitación continua y el autoaprendizaje (la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera contribuye a una mejor adaptación a los diferentes contextos).

Encaminado a la formación de competencias, en la concepción la perspectiva ecolingüística, incluyendo las competencias comunicativas, tanto la universidad como las empresas y la sociedad en general, deberán encontrar, mediante proyectos de colaboración, las vías para adaptar las diferentes generaciones de docentes, discentes y empleadores en la construcción de dicho currículo.

Al respecto la Unión Europea destaca por la movilidad de estudiantes desde la enseñanza media para que los mismos realicen pasantías en los países de la Unión que hablan la lengua que ellos estudian como lengua extranjera.

Con tal fin, a fines de los 90 del siglo XX, el Marco Común Europeo para las lenguas extranjeras, creó un sistema de niveles de idioma, a partir de los conocimientos y habilidades desarrollados por los estudiantes. En la actualidad en muchas regiones del mundo, incluidos los países de América Latina, utilizan este marco como el documento normativo oficial para determinar los niveles de la lengua extranjera que deben alcanzar los estudiantes en los diferentes sistemas de enseñanza y como requisito para realizar estudios de postgrado u optar por determinados empleos y profesiones.

En América Latina se aprecian proyectos de colaboración e intercambio entre instituciones a nivel internacional, encaminados a las pasantías de estudiantes y docentes de lenguas en los países que hablan la misma como lengua materna. Siendo así, en Ecuador, a inicios de los 2000 se ofrecieron becas a docentes para cursar estudios de la lengua y entrenamientos en Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra, este último a través de Consejo Británico.

Esto permitiría que los docentes alcanzaran un nivel elevado de la lengua y se pusieran en contacto con la sociedad y la cultura de la lengua que enseñarían con el fin de aportar en el aula, contenidos no solamente relacionados con las estructuras y el vocabulario, sino además con los elementos sociolingüísticos que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otra parte, los programas de intercambio de estudiantes permitirían la creación de la verdadera necesidad comunicativa en la cultura propia de la lengua, para lo que necesitarían conocer los aspectos socioculturales que influyen en todo proceso comunicativo (costumbres, tradiciones, uso del lenguaje no verbal, identificación de lo adecuado o inadecuado, la posibilidad de buscar estrategias adecuadas al contexto para hacerse entender o entender a los otros, etc.).

Todos estos elementos forman parte del aprendizaje en la vida, en la experimentación y en el intercambio con otros miembros de la sociedad, lo que se explica desde la teoría de Vigotsky, con su punto de vista del carácter histórico cultural del aprendizaje, la aplicación de la Zona de Desarrollo próximo y el concepto de perezhivanie (vivir lo que se aprende, sentirlo e incorporarlo como parte de la experiencia vivida para resolver necesidades es parte esencial del proceso el aprendizaje).

Este nuevo punto de vista sobre la didáctica de lenguas se relaciona directamente con el paradigma pedagógico del cognitismo, contrapuesto al conductismo. Es decir, se pretende que el que aprende, lo haga de manera consciente, que se involucre en los procesos que tienen lugar tanto en su persona, bajo la influencia del contexto escolar, como con los otros miembros del grupo, con los docentes, con los medios y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como las maneras de aprovechar las nuevas tecnologías para aprender y usar lo aprendido, con la posibilidad de transformar ese aprendizaje en competencias. Litwin (2006)

No obstante, los adelantos y cambios ocurridos, a nivel de instituciones educativas, cabe señalar que aún aparecen grandes incongruencias en los métodos de enseñanza y en las formas de evaluación con respecto a lo que se aspira que los estudiantes sean capaces de hacer, que es comunicarse en la lengua extranjera con un adecuado nivel de comprensión y producción de la lengua. La propia autonomía que producen las TIC obliga a los docentes a profundizar no solamente en lo relacionado a las habilidades y competencias en el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza, sino para la propia actualización y profundización de sus conocimientos.

CONCLUSIONES

Este nuevo escenario apoyado por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones pone un reto al currículo contemporánea en el área de lenguas extranjeras, pues es necesario cerrar la brecha que existe entre este y la formación de los docentes y sus concepciones acerca de cómo se enseña y aprende lenguas extranjeras, cómo manipular los nuevos materiales, de los cuales aparecen muchos en las redes, cómo ponerse a la par de los estudiantes en la manipulación de dichas herramientas a favor del desarrollo de los conocimientos y habilidades, incluso, para que los alumnos se pongan en contacto y puedan practicar la lengua con hablantes nativos de la misma a través de las redes sociales.

Los profesores no siempre cuentan con las capacidades y habilidades para asumir estas nuevas formas de enseñanza con ayuda de las TIC; por ejemplo, el dominio de la enseñanza combinada virtual y presencial (conocida como blended learning) para cuyas habilidades los docentes formados antes y durante los ochenta del siglo XX, en la mayoría de los casos, no tienen un dominio amplio en el uso de estos medios y de todas sus bondades, así como sus posibles desventajas. pero si se busca en la perspectiva ecolingüística para la formación de docentes de lenguas extranjeras, se podrá apreciar que son muy

pocos los contenidos dirigidos a la formación de las competencias informáticas.

En estos casos, aplica perfectamente la característica de las tendencias contemporáneas en la educación superior, relacionada con la educación continua y de postgrado, y la recalificación, de manera que los docentes estén permanentemente en formación de dichas competencias para asumir ellos mismos la formación de las nuevas generaciones en el desarrollo de competencias y capacidades para el constante cambio y adaptación a las necesidades que emerjan de los nuevos contextos socioeconómicos a los que impone la globalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A., & Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL primary school teachers' attitudes, knowledge and skills in alternative assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68-84
- Arcia, M. (2018). *Teoría y Práctica de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Sistematización*. Universo Sur.
- Barahona, M. (2016). Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country. *Education Policy Analysis Archives*, 24(82), 1-28.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., & Litwin, E. (2006). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Chomski (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Massachusetts Linguistics Institute.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Farø, K. & Jensen, L. V. (2018). Den Danske Ordbog på nettet—en undersøgelse af version 3.0. *LexicoNordica*, (25), 215-232.
- Linda Torp, S. S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. <https://www.casadellibro.com/libro-el-aprendizaje-basado-en-problemas-desde-el-jardin-de-infantes-h-asta-el-final-de-la-escuela-secundaria/9789505188116/2427988>
- Litwin, E. (2006). *El oficio de Enseñar; Condiciones y contextos. Voces de la educación*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Didáctica General*. Paidós.
- Marzano, R. J. & Brown, J. L. (2009). *A handbook for the art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Norling-Christensen, O. (1992). Edb og Den Danske Ordbog. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 13(2). <https://ugp.rug.nl/tvs/article/view/10311>
- Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 775-785
- Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., Ramos Leiva, L., & Etchegaray, P. (2021). Evaluación en la enseñanza y el aprendizaje del inglés: prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos. *Revista de la Educación Superior*, 50(198), 132-154.
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en La Educación Superior. Documento de programa o de reunión*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa