

**El nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje
de lenguas extranjeras: integración de teorías**

**The new challenge of teaching and learning
foreign languages: the integration of theories**

David Alberto Rodríguez-Bohórquez
Universidad de Boyacá - Colombia
david.rodriguezbo@yahoo.com

doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.246

RESUMEN

A través de este artículo se pretende establecer una relación entre dos importantes autores, Lev Vigotsky y Stephen Krashen, quienes desde sus teorías aportaron a los procesos asociados a la formación en lenguas extranjeras; esta relación se complementa con las posturas en la educación estructuradas a partir del pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin. La revisión que se expone ha permitido establecer que los tres planteamientos apuntan a la construcción de un aprendizaje inmerso en un contexto, ya sea lingüístico, social o cultural; asimismo, se plantea la importancia de crear ambientes de aprendizaje en los cuales la lengua extranjera pueda ser utilizada y compartida en un ámbito social, de modo que se generen mejores procesos de adquisición de la lengua extranjera, teniendo como actores tanto a los docentes como a los estudiantes. En la contrastación de fuentes y mediante un análisis de educación comparada, se identifica la necesidad de promover el contexto social del uso real de la lengua, tener en cuenta el dinamismo de los procesos de pensamiento y lenguaje y como estos cambian al mismo tiempo que se desarrolla el individuo y finalmente la inclusión del componente afectivo tanto en la práctica docente como en la labor del estudiante.

Palabras clave: lengua extranjera; proceso de aprendizaje; enseñanza de una segunda lengua; teoría de la educación; educación comparada

Cómo citar este artículo:

APA:

Rodríguez-Bohórquez, D., (2021). El nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: integración de teorías. 593 Digital Publisher CEIT, 6(2-1), 5-16. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.246>

Descargar para Mendeley y Zotero

ABSTRACT

This article establishes a relationship between two important authors, Lev Vigotsky and Stephen Krashen, whose theories contributed to the development of processes associated with foreign language training. In addition, this relationship is complemented by the structured stances in education in complex thought proposed by Edgar Morin. This review illustrates that the three approaches of these authors share characteristics which aim to build a learning experience immersed in context, whether linguistic, social or cultural. The three language learning paradigms stress the importance of creating learning environments where the foreign language can be used and shared in a social environment, so that better processes of foreign language acquisition may be generated, wherein both teachers and students are actors. Following on from the comparison of sources and a comparative education analysis, the conclusion of this article indicates the need to promote the social context of the real use of the language, to take into account the dynamism of the processes of thought and language and how these change at the same time as the individual develops and, finally, the inclusion of the affective component, both in the teaching practice and in the task of the student.

Key words: foreign languages; learning processes; second language instruction; educational theory; comparative education

Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera ha sido un tema ampliamente estudiado; dichos estudios evidencian que los planteamientos teóricos sobre los cuales se han basado las investigaciones son efectivos y arrojan propuestas pertinentes, pero insuficientes en la medida en que trabajan sobre posturas teóricas aisladas y olvidan elementos que pueden actuar de manera sinérgica, de modo que se puedan generar propuestas más pertinentes.

Los planteamientos de Lev Vigotsky, Stephen Krashen y Edgar Morin, llevados a la práctica aisladamente, son válidos y han sido apoyados por diferentes investigaciones subsecuentes al desarrollo de sus teorías; por tanto, vale la pena preguntar si ¿podrían obtenerse mejores resultados en torno al aprendizaje de las lenguas extranjeras? al proponer un modelo que permita integrar los elementos más importantes brindados por cada uno de los teóricos,

La enseñanza de una lengua extranjera a la luz de los planteamientos de los tres autores mencionados es el objeto de estudio que aborda este artículo.

Desarrollo

Aportes de Lev Vigotsky

Vigotsky (1979) define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como:

... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

El autor menciona que existe una ley evolutiva general para las funciones mentales superiores; asimismo, postula que lo que posibilita la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje, lo cual quiere decir que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar solo cuando el niño

está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han interiorizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (pp. 138-139).

De manera análoga, menciona que el aprendizaje organizado se transforma en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario en el proceso de desarrollo, culturalmente organizado y específicamente humano, puesto que corresponde a las funciones psicológicas; lo anterior, indica que el rasgo esencial de su hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje, por el contrario, los primeros van a remolque de los segundos y esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo (ZDP) (p. 139).

Frente a la ZDP, Vigotsky también asume tres posturas principales: en primera medida sostiene que el aprendizaje es un proceso externo que no guarda relación con el desarrollo, simplemente utiliza los logros de este sin proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo. En segundo lugar, asimila el aprendizaje con el desarrollo; esta posición agrupa teorías de origen diverso, una de las cuales se basa en el concepto de reflejo, en la cual el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados, esto quiere decir que el proceso de aprendizaje estaría, completa e indisolublemente, ligado al proceso de desarrollo, reduciendo este último a la acumulación de todas las respuestas posibles; desde esta perspectiva el aprendizaje y el desarrollo coincidirían en todos los puntos. Finalmente, plantea que ambos procesos son mutuamente dependientes e interactivos; en este planteamiento sustenta que el desarrollo depende de la maduración, tanto del sistema nervioso como del aprendizaje, el cual es visto como un proceso de maduración (Martínez, 2006, p. 45).

En su teoría, Vigotsky define dos niveles evolutivos: el real y el potencial; adicionalmente, aborda la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de

resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, alcanzable a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1979, p. 133). De este modo, la ZDP no pertenece en sentido estricto al sujeto-aprendiz, como una característica exclusivamente suya o personal, sino que es una realidad creada en construcción conjunta con el otro u otros (especialmente en lo que se refiere al nivel de desarrollo potencial) dentro de dos planos: comunicativo y social (Vigotsky, citado por Hernández, 2006, p. 4).

Hernández (2006) menciona que, en la ZDP, Vigotsky apuntala la idea de que entre aprendizaje y desarrollo puede existir una influencia que podría juzgarse recíproca y no solo unidireccional, de unidad didáctica dialéctica si se quiere, pero en la que el aprendizaje fincado en la creación de ZDP, es decir, en el contexto de colaboración con los otros, desempeña un papel crucial. En el concepto de ZDP se asume una visión en la que el individuo está estrechamente vinculado con los otros y con las prácticas sociales. En ella se suscribe que existe una completa indisolubilidad entre individuo y sociedad, entre mente y cultura.

Por otra parte, Vigotsky (1995) plantea una relación entre el pensamiento y la palabra que vale la pena mencionar por su gran importancia, tanto en el procesamiento de la lengua materna como en el aprendizaje de la lengua extranjera. El autor menciona que sería un error desconocer la conexión entre el pensamiento y la palabra, puesto que se trata de procesos paralelos o que tienen encuentros mediante los cuales se influyen mecánicamente; sin embargo, el hecho de ver ambos procesos como elementos independientes no permite un análisis verdadero o útil en la resolución de problemas concretos, sino que conduce a generalizaciones.

Así que, el estudio concreto del desarrollo del pensamiento verbal es posible si se aborda el significado de la palabra como unidad analítica, teniendo en cuenta que el significado de cada palabra está sujeto a un proceso evolutivo. La anterior afirmación permitió establecer que los procesos de pensamiento y lenguaje

son dinámicos, cambian al mismo tiempo que se desarrolla el individuo y de acuerdo con las diferentes formas en que funciona el pensamiento. El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje; no es una mera expresión la que encuentra en el lenguaje, en él halla su realidad y su forma. De este modo, la lengua fluctúa continuamente entre los ideales de armonía matemática e imaginativa.

Vigotsky (1995) concluye que el pensamiento no está formado por unidades separadas como el lenguaje, sino que se concibe como un solo pensamiento expresado en palabras separadas. En la mente, el pensamiento completo está presente simultáneamente, pero en el lenguaje debe ser desarrollado en forma sucesiva, ya que no tiene una contrapartida automática en las palabras. La transición de pensamiento a palabra conduce al significado.

Finalmente, se infiere que para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente comprender las palabras, es necesario entender su pensamiento; pero incluso esto no basta, también, se deben conocer las motivaciones; lo anterior, debido a que en el lenguaje humano siempre hay un pensamiento oculto, un sub-texto. Todas estas relaciones muestran una entidad compleja y dinámica, y la conexión entre pensamiento y palabra implicada, como un movimiento a través de varios planos.

Aportes de Stephen Krashen

Krashen (1982) expone en su libro, *principles and practice in second language acquisition*, cinco hipótesis relacionadas con la adquisición de un segundo idioma. En primera instancia, plantea la hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje, en la cual se establece que los adultos poseen dos maneras independientes de desarrollar competencia en una segunda lengua. Para empezar, está la adquisición de la lengua, la cual es un proceso inconsciente, similar al de los niños; de esta manera, quienes la adquieren no son conscientes de ello, sino que actúan por la necesidad de comunicarse; en este sentido, el hablante usa el lenguaje basado en una “sensación” de uso correcto o porque le

suenan bien; asimismo, cuando incurre en errores se sienten mal, aunque desconozca qué regla gramatical fue infringida. La segunda forma es el aprendizaje de la lengua mediante un proceso consciente por el cual se conocen las reglas gramaticales necesarias para hablar una segunda lengua.

La segunda hipótesis es la del orden natural, a través de la cual se establece que la adquisición de estructuras gramaticales se realiza en un orden predecible, en donde se aprenden ciertas estructuras antes que otras. Krashen se apoya en diferentes autores para apuntalar su idea, reconociendo que hay variaciones individuales; esta hipótesis aún no es ampliamente aceptada, sin embargo, tiene el mérito de postular que algunos aprendizajes se adquieren antes que otros, aunque no siempre, lo que impide que sea completamente válida (Vasques, 2006).

La hipótesis del monitor afirma que la adquisición y el aprendizaje son usados de maneras específicas; la adquisición permite empezar a hablar en una segunda lengua y facilita la fluidez, mientras que el aprendizaje solo tiene una función y es la de monitorear o editar (autocorrección). Las reglas de uso de la lengua solo pueden usarse conscientemente cuando se reúnen tres condiciones: contar con el suficiente tiempo para pensar y usar las reglas; prestar atención a la forma o pensar en la corrección del uso, y, finalmente, conocer las reglas gramaticales, lo cual puede ser una tarea compleja debido a la cantidad de reglas existentes. El uso del monitor debe ser observado puesto que los excesos en este aspecto pueden dificultar el proceso de aprendizaje y adquisición.

La hipótesis del input explica que se adquiere una segunda lengua solo cuando esta se comprende, lo que, a su vez, implica entender su estructura junto con los elementos que la componen, superiores al nivel de competencia actual del aprendiz; en tal caso, más allá de la consciencia lingüística se usa el contexto, el conocimiento del mundo y la información extra-lingüística, de modo que sea de ayuda para comprender la comunicación con el otro.

De este modo, Krashen explica que la hipótesis del input se relaciona con la adquisición, no con el aprendizaje; además, sostiene que las reglas serán interiorizadas automáticamente si la comunicación es exitosa y el input es comprendido y aunado al contexto. Asimismo, se afirma en esta hipótesis que la fluidez en el uso de la segunda lengua, con el tiempo, emerge autónomamente; de este modo, la mejor manera de enseñar la producción oral es brindar un input comprensible.

Krashen también plantea la hipótesis de un filtro afectivo, desde la cual establece que los factores afectivos se relacionan con el proceso de adquisición de la segunda lengua; asimismo, menciona que las variables afectivas más estudiadas son:

La motivación: una mayor motivación generalmente se refleja en un mejor desempeño en la adquisición de la segunda lengua.

La confianza en sí mismo: los aprendices que presentan confianza en sí mismos y una buena autoimagen tienden a ser mejores en cuanto a la adquisición de la segunda lengua.

La ansiedad: bajar los niveles de ansiedad parece ser favorable para la adquisición de una segunda lengua, ya sea medida como un factor personal o como ansiedad en el aula.

La hipótesis del filtro afectivo pone de relieve la relación entre las variables afectivas y el proceso de la adquisición de la segunda lengua; igualmente, afirma que el aprendizaje en los adquirientes varía de acuerdo con la fuerza o nivel de su filtro afectivo (Krashen, 1982, p. 32). Una idea que resalta Krashen (1982) es que las metas pedagógicas no solo deben incluir un input comprensible, sino también, favorecer contextos que promuevan el filtro bajo; en ese sentido, se puede afirmar que las personas con un filtro afectivo bajo tienen mayor receptividad de la información. Por otro lado, los sujetos con un filtro afectivo alto pueden tener problemas con la adquisición de otras lenguas porque están

estresados y haciendo muchas cosas a la vez, tampoco suelen interesarse en la búsqueda de situaciones con las que puedan practicar lo que aprenden, proceder que suele ocurrir debido a la baja motivación, al estrés o a la falta de tiempo (Cerdas & Ramírez, 2015).

Arenas (2011) menciona que el incremento del filtro afectivo interfiere en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tal vez mucho más que cualquier otro problema de aprendizaje; la presencia de dicho filtro bloquea cualquier tipo de mensaje que intente llegar al cerebro del aprendiz, con lo cual se impide el procesamiento de la información y el posterior aprendizaje, aunque todos los otros elementos del dispositivo de adquisición de la lengua (*Language Acquisition Device*) (LAD) funcionen correctamente. El mismo autor señala que las interacciones de los estudiantes con sus pares, ya sea en el ámbito social o en otros contextos, permiten el intercambio y fortalecimiento de creencias, volviéndolas parte del ambiente (o parte de la identidad) en el aula. Dichas creencias (que pueden incidir positiva o negativamente en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera) están presentes en los estudiantes.

Aportes del pensamiento complejo de Edgar Morin

El filósofo y sociólogo francés Edgar Morin define dos paradigmas: el de la simplicidad y el de la complejidad. El primero, es un paradigma que pone orden y persigue el desorden; desde esta postura, se considera que el orden es reducido a una ley o a un principio. La simplicidad divide a lo uno y lo múltiple como dos elementos aislados; este paradigma separa lo que está ligado (disyunción), o bien, unifica lo que es diverso (reducción) (Morin, 2009, p. 55)

Jiménez (2008) menciona los siguientes cuatro pilares fundamentales de la simplicidad: el orden, desde donde se concibe el universo como un sistema regido por leyes de carácter absoluto; la separabilidad, como un principio que descompone el todo anulando la idea de conjunto en tanto que totalidad y agudiza las disciplinas hasta desembocar en la hiperespecialización; la

reducción, la cual reduce el conocimiento a leyes formales de cálculo y lógica clásica, a través de una serie de procedimientos que, si bien parecen necesarios, terminan finalmente excluyendo lo que la excede: la realidad. La complejidad, por el contrario, es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen nuestro mundo fenoménico; esta se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad y la incertidumbre.

Edgar Morin propone algunos principios para desarrollar un pensamiento vinculante y afrontar la incertidumbre, estos son:

El principio sistémico u organizacional. Este principio, contrario a la idea reduccionista, indica que “el todo es más que la suma de las partes” (Morin, 2001); desde allí, se expone lo absurdo que resulta reducir la descripción de sistema a términos cuantitativos, lo cual apunta a que la descripción no solo debe ser cualitativa, también, debe ser compleja; esta formulación paradójica muestra que un sistema es un todo que toma forma al mismo tiempo que sus elementos se transforman.

El principio hologramático. Morin (2009) menciona que en un holograma físico el menor punto de la imagen del holograma contiene casi la totalidad de la información del objeto representado; lo anterior, para sustentar que no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. La idea del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo.

El principio del bucle retroactivo o retroalimentación. Este principio se manifiesta con una ruptura de la causalidad lineal; en él se cambia el esquema rígido de causa-efecto por uno de movimiento circular y, de este modo, se concibe que los efectos también pueden modificar las causas (Jiménez, 2008, p. 20). Morin (2001) explica el bucle retroactivo como un proceso clave de organización activa que a la vez es genésico, genérico y generador de existencia, de organización, de autonomía y de energía motriz. Al decir que es genésico se

indica que transforma los procesos turbulentos, desordenados, dispersos o antagonistas en una organización activa. Las interacciones se vuelven retroactivas y las secuencias divergentes o antagonistas dan nacimiento a un ser nuevo y activo que continuará su existencia en y por el buclaje. El bucle pasa a ser generativo y permanentemente, une y asocia en organización lo que de otro modo sería divergente y dispersivo (p. 215).

El principio del bucle recursivo. Morin (2001) explica que la idea del bucle no es simplemente un refuerzo retroactivo, esta significa que el final del proceso nutre su principio, de modo que hace referencia a todo proceso cuyos estados o efectos finales producen nuevos estados o causas iniciales. En este principio se define la recursividad como todo proceso por el que una organización activa produce los elementos y efectos que son necesarios para su propia generación o existencia, de este modo, se nutre la idea del bucle, aclarando que no es simplemente una noción retroactiva, sino que también es recursiva (p. 216).

El principio de autonomía / dependencia (Auto-eco-organización). Este principio menciona que los seres vivos se auto-producen y mediante ese proceso gastan energía para mantener su autonomía, autonomía que es inseparable de su dependencia, por lo tanto, son descritos como seres auto-eco-organizadores. Morin (2002) explica que:

La eco-organización puede y debe ser concebida como coorganizadora, cooperadora, coprogramadora de los fenómenos de auto-organización, no solo a partir de las estructuras de orden, sino también de los desórdenes y alea que ella comporta (p. 87).

En ese orden de ideas, el ecosistema produce complejidad organizada que alimenta las auto-organizaciones, las cuales producen complejidad organizada que alimenta los ecosistemas; además, el desarrollo de la complejidad eco-organizacional y el de la complejidad auto-organizacional son inseparables.

El principio dialógico. El cual reúne dos nociones que desde la lógica clásica se excluyen, sin embargo, en la realidad permanecen indisolublemente unidas. Morin (2009) explica que este principio permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, asociando dos términos a la vez complementarios y antagonistas.

El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento. Este principio apunta al método-estrategia del conocimiento complejo en el que la realidad observada o investigada es construida por el observador o investigador, es decir, el sujeto que conoce está dentro del objeto de su observación. Esta inclusión del observador no pretende que se llegue al nihilismo o al relativismo, sino a un pensamiento-conocimiento permanentemente, guiado por criterios epistemológicos y metodológicos que, sin asegurar un saber absoluto, permiten someter a contrastación nuestras teorías o ideas (Luengo-González, 2016).

Morin (2006) afirma que es posible introducir el sujeto del conocimiento como objeto de conocimiento y considerar objetivamente el carácter subjetivo del conocimiento. De modo que:

... el sujeto reintegrado no es el Ego metafísico, fundamento y juez supremo de todas las cosas, es el sujeto viviente, aleatorio insuficiente, vacilante, modesto, que introduce su propia finitud. No es portador de la consciencia soberana que trasciende los tiempos y los espacios: introduce, por el contrario, la historicidad de la consciencia (p. 31).

Complejidad en la educación

El pensamiento complejo permite una mirada integradora; en el campo de la educación puede brindar una alternativa que permita hacer confluir las múltiples disciplinas y áreas del conocimiento para poder proveer una respuesta holística a los fenómenos. En palabras de Edgar Morin (citado por Flores, 2011):

Desde el pensamiento complejo un sistema es un conjunto de elementos relacionados por

nexos múltiples, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de autoorganizarse. Los elementos de todo sistema se organizan según una finalidad. La educación es un sistema y como tal plantea el requerimiento de realizar una reflexión sobre el funcionamiento real de sus componentes en interacción con el contexto, teniendo en cuenta su interacción y evolución a largo plazo (p. 28).

De este modo, la educación bajo la mirada de la complejidad permitiría aunar las investigaciones aisladas que se han venido realizando sobre los diferentes fenómenos asociados a la educación, de modo que se puedan generar propuestas integradoras que permitan un mayor beneficio para todos los actores del proceso educativo. La educación desde la complejidad obliga a educar en una serie de competencias prácticas para el desarrollo de habilidades que le permitan al aprendiz una mejor adaptación a los desafíos e incertidumbres del mundo moderno.

De Jesús, Andrade, Martínez y Méndez (2007) describen la propuesta educativa de Edgar Morin al indicar que se requiere:

Una enseñanza comprensiva de un conocimiento multidimensional, que contemple un aprendizaje orientado al abordaje de problemas, promotor de la integración de saberes y la interculturalidad, alejado de verdades absolutas en el reconocimiento de la incertidumbre el error, la ilusión y la comprensión de realidad desde la diversidad. Un aprendizaje que incorpora al sujeto cognoscente, su emocionalidad, sus experiencias, el entorno donde se produce el acto de conocer y el contexto donde deviene aprendiz. El reconocimiento de la incertidumbre, de la ecología de la mente, el cosmos y el conocimiento que contienen y lo contiene, un nuevo ethos de comunicación humana, en fin: “El método como actividad pensante y consciente (...) la forma de pensar compleja que se prolonga en forma de actuar compleja” (p. 10).

Del mismo modo, los autores mencionan que:

La complejidad desde la educación comprende una visión acerca del proceso de formación del

conocimiento que parte de la eliminación de un conocimiento determinado y que determina, acrítico, objetivo, lineal y estructurado, para hacer emerger un conocimiento multidimensional, significativo, que interacciona con la realidad exterior, que se acerca a una realidad comprensiva de nociones antagónicas, que se encuentran para converger y encontrar el consenso dentro de la diversidad (p. 11).

Flores (2011), en su reflexión sobre la complejidad y la educación, resalta algunas conclusiones; entre ellas, cabe destacar una relacionada con la necesidad de ser competentes y la forma en la que los docentes deben orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la obtención de competencias y conocimientos, acordes con actuaciones pertinentes con la vida real; es decir, un saber actuar en contextos complejos e impredecibles y poderlos superar con criterios de calidad, para lo cual se requiere elegir e implementar recursos personales (conocimientos, actitudes, valores, experiencia), de redes (de expertos, de información) y del contexto, para resolverlos en condiciones de dar razón (científica, tecnológica, política, económica, ética) de sus decisiones y haciéndose cargo de la misma (p. 31). Una segunda conclusión de Flores (2011) tiene que ver con un llamado a la innovación como recurso que permita formar al estudiante para desempeñarse en contextos imprevistos, para situarse frente a lo diverso e, incluso, a lo contradictorio.

En consecuencia, más allá de transmitir la información, el proceso educativo debe enseñar a actuar en escenarios complejos que trasciendan la disciplina de estudio y logren aplicabilidad en la vida misma.

Una segunda perspectiva frente a la educación en la complejidad la brinda Maldonado (2014); este autor afirma que complejizar la educación implica, recuperar el papel fundamental del juego y la imaginación o, dicho de otra manera, redescubrir el significado de las emergencias y la autoorganización. De esa forma, se apuesta por un trabajo con base en la experimentación, priorizando la lúdica, los desafíos e incluso los errores, sin desconocer la disciplina mental, de

modo que se forme individuos autónomos y con criterio propio que trasciendan la imposición de constricciones y normas. Por ende, lo que afirma el autor es que complejizar la educación equivale a cambiar las estructuras de aprendizaje como la transformación del mundo.

La complejidad en la educación busca evitar la sobre-simplificación del proceso educativo; una simplificación que se produce, como lo menciona Espejo (2010), al extraer una línea de conocimiento de un fenómeno complejo (a través del enfoque disciplinar, por ejemplo); el autor aclara que de esa forma se cortan una serie de conexiones que hacen que esta línea pierda una parte importante de su riqueza; asimismo, afirma que la compartimentación de los conocimientos en disciplinas estancas produce una cierta alienación de la realidad.

Discusión

Los planteamientos de Vigotsky y Krashen, así como los postulados sobre el pensamiento complejo de Edgar Morin, funcionan como posturas independientes sin una aparente conexión, sin embargo, al analizar algunos de los puntos establecidos por los autores originales resaltan dos posturas que surgen del análisis de las mismas.

En primera medida, como se había mencionado previamente, la ZDP establece que el aprendizaje se realiza a través de interacciones con las personas del entorno (ya sean los pares o, en el caso de los niños, un adulto); asimismo, la ZDP afirma que dentro del aprendizaje colaborativo el individuo está estrechamente vinculado con los otros y con las prácticas sociales; desde ese punto de vista, existe una completa indisolubilidad entre individuo y sociedad, entre mente y cultura (Hernández, 2006).

Krashen también aborda el anterior planteamiento en su libro *principles and practices in second language acquisition*, al establecer que la interacción con otros hablantes y el resultante input comprensible causa la adquisición de una segunda lengua, esto por causa del bajo filtro afectivo en combinación con el input

comprensible, siendo la aculturación un factor motivador al requerir del aprendiente una postura más “abierta” a la interacción y a la mejora (Krashen, 1982, pp. 46-50).

Morin (2006) habla de la comunicación con los otros indicando que:

... a partir de determinado estadio, la relación con los demás conduce al desarrollo del conocimiento, y la dialéctica acción/ conocimiento se convierte en una dialéctica acción/conocimiento/comunicación. Correlativamente, los desarrollos de la acción exterior y de las comunicaciones con los demás son los de la sensibilidad interior. La multiplicación y el afinamiento de los receptores sensoriales, la ramificación de la red nerviosa y la complejización de las secreciones hormonales en el seno del organismo suscitan, expresan, desarrollan la sensibilidad en la superficie y en la profundidad del ser, es decir, al mismo tiempo, su afectividad. La sensibilidad transforma los eventos exteriores que afectan al ser en eventos interiores, y la afectividad proyecta como manifestaciones exteriores (gritos, pataleos, etc.) los eventos interiores que agitan al ser. (p. 65)

De este modo, Morin explica que el conocimiento a nivel cerebral requiere la presencia organizacional del entorno en el interior de su propia organización, recogiendo información de sus congéneres, compañeros, incluso de extraños, y debe extraer las informaciones del entorno (transformando su computación egocéntrica los eventos, movimientos, formas e informaciones para él y los suyos).

En este mismo sentido, Morin (2006) plantea que:

La información no puede librar su mensaje más que en marcos estables (esquemas de codificación), formas fijas (eventos repetitivos). Cuanto más dispone el aparato neurocerebral de esquemas organizadores del conocimiento, cuanto más reconoce constreñimientos, regularidades y, constancias, más puede captar e interrogar el evento inesperado, imprevisto, es decir transformarlo en información (p. 72).

De manera análoga, los autores apuntan a la idea del aprendizaje como un proceso que, sin ser aislado, depende de una serie de factores interrelacionados para que sea efectivo. Vigotsky menciona que el desarrollo de conceptos o significados de palabras presupone la evolución de muchas funciones intelectuales, además, sostiene que estos procesos psicológicos y complejos no pueden ser denominados a través del aprendizaje aislado y, asimismo, la experiencia práctica también demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril (Vigotsky, 1995, p. 66).

Krashen asevera que para lograr la adquisición de una lengua y para ayudar a comprenderla se usa más que la competencia lingüística, también se usa el contexto, el conocimiento del mundo y la información extra lingüística, esta última para ayudar a entender el lenguaje que vehiculiza la enseñanza (Krashen, 1982, p. 21).

Morin expresa, de manera similar, que el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente, pues considera que hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia (Morin, 1999, p. 15). Del mismo modo, Morin habla de lo complejo, al establecer que:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, en cuanto a que hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido independiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (Morin, 1999, p. 17).

Conclusiones

En la contrastación de fuentes y mediante un análisis de educación comparada, se hallan dos conceptos sólidos que se comparten en las tres teorías. En primera medida, los autores afirman

que un aprendizaje más significativo se da cuando el aprendiz se encuentra inmerso en un contexto, ya sea cultural, social o lingüístico, dado que la adquisición de una lengua extranjera es un sistema complejo y requiere una serie de interrelaciones que no pueden aislarse, fragmentarse o simplificarse.

De manera análoga, el contexto social del aprendizaje de lenguas extranjeras permite generar un input comprensible, el cual solo se adquiere al ser compartido por el docente, los pares y/o hablantes nativos de la lengua. El ser humano es un ser social por naturaleza y de ese modo requiere de un contexto social para darle sentido a su aprendizaje y hacerlo más significativo.

El aprendizaje de una lengua extranjera no se limita al conocimiento de los componentes lingüísticos principales de la misma, es necesario que, dentro de la enseñanza, aprendizaje y/o adquisición se tome en cuenta el contexto de uso de la lengua, se provea con oportunidades significativas para su uso, se conozca y se comparta la cultura de sus hablantes.

En sí, se trata de generar una cultura global que les permita a los hablantes de una lengua extranjera ir más allá de la simple comunicación; por tanto, el aprendizaje debe ser un medio para generar comprensión y entendimiento entre individuos de diferentes culturas y naciones.

Asimismo, el docente de lengua extranjera debe tener en cuenta que existe una completa indisolubilidad entre individuo, sociedad, mente y cultura. Hay un proceso relacional entre todos los elementos cuya sinergia permite la consecución de los logros o el aprendizaje y adquisición efectiva de la lengua extranjera. En este mismo orden de ideas, se debe tener claro que los procesos de pensamiento y lenguaje son dinámicos, estos cambian al mismo tiempo que se desarrolla el individuo y de acuerdo con las diferentes formas en que funciona el pensamiento.

Finalmente, tal como lo menciona Espejo (2010), la educación en la complejidad requiere incluir

el componente afectivo en el conocimiento, al igual que el impacto político o transformativo de la pedagogía. El desafío de pensar la educación como un fenómeno complejo plantea el problema de extender nuestras representaciones del “acto educativo” y de volver a preguntas de base, como aquella que nos interroga sobre lo que buscamos realmente al tener un sistema de educación; de este modo, se puede brindar una educación pertinente que permita, no solo que la persona hable una lengua extranjera, sino que comprenda la cultura y el pensamiento de aquellos que la hablan como lengua materna, estrechando los lazos entre las culturas y los individuos.

Referencias bibliográficas

- Arenas, J. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2(2), 96-110. doi: 10.18175/vys2.2.2011.01
- Cerdas, G., & Ramírez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista Lenguas Modernas*, (22). doi: 10.15517/rlm.v0i22.19687
- De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, R. y Méndez, R. (2007) Re-pensando la educación desde la complejidad. *Polis*, 16.
- Espejo, R. (2010). Algunos aspectos de la educación compleja. *Polis*, 9(25), 119-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100007>
- Flores, J. (2011). Complejidad y educación. *Revista Diálogos*, 5(7), 23-34. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2048/1/2.%20Complejidad%20y%20educacion.pdf>
- Hernández, R. G. (2006). *La zona de desarrollo próximo. comentarios en torno a su uso en los contextos escolares*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Jiménez, J. (2008). Aproximación al pensamiento complejo. *Revista Legéin*, (6), 11-22.
- Recuperado de http://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein6/PensComplejo_n6.pdf
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Luengo-González, E. (2016). El conocimiento complejo: método-estrategia y principios. En LG. Rodríguez-Zoya (coord.). *La emergencia de los enfoques de la complejidad en américa latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo xxi* (pp.61- 82). Argentina: Comunidad Editora Latinoamericana. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5407>
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?. *Intersticios sociales*, (7), 1-23. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s2007-49642014000100002&lng=es&tlng=es.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Morin, E. (2001). *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2002). *El Método II. La Vida de la Vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2006), *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Martínez, R. M. Á. (2006). Análisis de dos conceptos clave en el estudio de las interacciones: Formato y zona de desarrollo próximo. *Psicología y ciencia social*, 5(2), 41-53. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/en/revista/psicologia-y-ciencia-social/articulo/analisis-de-dos-conceptos->

clave-en-el-estudio-de-las-interacciones-
formato-y-zona-de-desarrollo-proximo

Vasques, M. (2006). Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – Uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, 45(1), 87-101. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100006>

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3rd ed.). Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>